YANJIU FANGFA YU FANGFA LUN CONGSHU

SHEHUI KEXUE YANJIU FANGFA PINGLUN

万卷方法 / 研究方法与方法论丛书

WANJUAN FANGFA YANJIU FANGFA YU FANGFALUN CONGSHU

社会科学研究：方法评论

■陈向明　朱晓阳　赵旭东　主编



YANJIU FANGFA YU FANGFALUN CONGSHU

SHEHUI KEXUE
YANJIU
FANGFA
PINGLUN

万卷方法/研究方法与方法论丛书
WANJUAN FANGFA
YANJIU FANGFA YU FANGFALUN CONGSHU

社会科学研究：
方法评论

■陈向明　朱晓阳　赵旭东　主编

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

社会科学研究:方法评论/陈向明,朱晓阳,赵旭东主编. —重庆:重庆大学出版社,2006.9
(万卷方法/研究方法与方法论丛书)
ISBN 7-5624-3689-4

Ⅰ.社... Ⅱ.①陈...②朱...③赵... Ⅲ.社会科学—研究方法 Ⅳ.C3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 114092 号

社会科学研究:方法评论
主编 陈向明 朱晓阳 赵旭东
责任编辑:雷少波 版式设计:雷少波
责任校对:谢 芳 责任印制:张 策
*
重庆大学出版社出版发行
出版人:张鸽盛
社址:重庆市沙坪坝正街 174 号重庆大学(A 区)内
邮编:400030
电话:(023) 65102378 65105781
传真:(023) 65103686 65105565
网址:http://www.cqup.com.cn
邮箱:fxk@cqup.com.cn (市场营销部)
全国新华书店经销
重庆华林天美印务有限公司印刷
*
开本:787×1092 1/16 印张:14 字数:205千 插页:16 开2页
2006年9月第1版 2006年9月第1次印刷
印数:1—2 000
ISBN 7-5624-3689-4 定价:25.00元

编者的话

经过各方一年多的努力,这本《社会科学研究:方法评论》终于与读者见面了。大家可能要问:为什么我们需要这样一本书?讨论社会科学研究的方法有什么意义?对当前我国社会科学研究的发展有何作用

追溯"方法"一词的源头,其古希腊文的本意原为"遵循某一道路"、"按照某种途径"正确行进,意即为了实现一定的目的而按照一定的顺序所采取的原则、策略和步骤(陈波等,1989,p.8;裴娣娜,1994,p.4)。在任何研究中,方法与理论一样,都只是研究的工具,都是为研究问题服务的。方法并不是独立存在的,它总是针对一定问题的方法,其主要目的是澄清观念,简化程序,解放而非限制研究者的想象力。根据米尔斯(2001,p.76)的观点,那些最有趣也最困难的论题,往往出现在已有技术不能奏效时。对研究者而言,最重要的是提出有价值的问题,而不是机械地使用一些现存的方法。研究者不应该用方法(也不应该用理论)来限定自己的研究问题,而应该坚持自己的"问题意识",将自己原始的、有创意的,但通常是模糊的形象和构想整理出来。

然而,提出什么样的问题,问题如何提出以及如何解决,在很大程度上也依赖于合适的方法(以及理论)的指导。正如人类历史上技术的发展促进了科学的发展一样,方法的作用在于是否有利于提出问题和解决问题,是否方便研究的具体实施,是否有助于研究结果的质量检验。我们可以对方法进行本体论、认识论和方法论的追问,深入反思:自己在研究的过程中到底做了什么?为什么这么做而不那么做?这么做在认识"真实"方面有什么作用?自己是如何认识"真实"的?用什么方法获得了"真实"?我怎么知道这就是"真实"的?等等。这种讨论不仅仅涉及研究中具体的操作方法,而且涉及更深层次的有关世界(包括社会事实、行为、意义)的本

源、实相和人类认识模式的问题。

秉承这样的宗旨,本书并不是就方法而谈方法,而是通过问题、理论、研究实践以及具体操作技术和手段来讨论方法及其背后的方法论问题。这样的讨论能够帮助研究者更加深刻地理解自己行为的意义及其在社会文化结构中的定位,进而有意识地调整自己的行为,更加自觉地、有效地从事研究工作。

改革开放以来,我国的社会科学研究得到了长足的发展,各种社会思潮和研究方法或被引入或被发扬光大。随着社会科学研究的不断规范化和制度化,学界对研究方法的讨论也越来越广泛和深入,但与此同时也存在一些误区。一是过分迷信研究方法,特别是从西方引入的、遵循自然科学思路的研究方法,以为只要按照一定的“洋八股”按部就班地实施研究步骤,就一定能获得高质量的研究结果。二是过分轻视研究方法,认为自己只要有好的想法,依靠自己的直觉和对学科传统的了解,就能够获得高质量的研究成果。我个人认为,这两种观点走到极端都是不恰当的。诚然,每位社会科学研究者都必须是自己的方法论家和理论家,必须做一名学术巧匠,不为既定的方法(和理论)所控制。而另一方面,我们还必须成为自觉的思想家,了解自己研究中所运用的假设和隐含意义,明白自己的行为对研究的过程和结果产生了什么作用。否则,我们将处在一种自为的状态,对自己的行为乃至影响“日用而不知”。

出版这样一种社会科学研究方法论书籍的目的,除了促进我国研究界对方法论的研讨,提高对方法论的重视程度,还希望为不同学科的学者提供一个相互交流、对话和争鸣的平台。我国的社会科学研究,与计划经济体制下的行政管理制度一样,历来也是“条块分割”,学科之间壁垒森严,不同学科的学者之间“老死不相往来”。除了行政管理和意识形态方面的原因,这主要是由于学科的不断分化、学科的特殊性及其特有的研究范式导致不同学科的学者之间很难深入沟通,导致“隔行如隔山”。与此同时,为了保持本学科的独立性和专业化程度,学者通常将自己有限的时间和精力投入对本学科问题的探究中。

然而,学科之间的过分疏离很容易导致学者眼光狭窄,知识结构单一,面对复杂的现实问题时缺乏开阔的视野和思路。如果在相对集中的学科群内(如本书所涉及的社会科学领域)讨论方法论问

题,将有利于不同学科的学者就共同关心的问题进行研讨。这些问题虽然来自不同学科,在内容和表现形式上有所不同,但在方法论意义上却具有一定的共性,沟通起来比较容易。例如,本书收集的论文虽然涉及哲学、社会学、教育学、性别研究等不同学科领域,但讨论的问题均涉及方法论中的一些基本问题,如什么是"社会事实",如何认识社会事实,主观与客观之间是什么关系,如何通过"因果逻辑"和"理由逻辑"、外在客观性和内在理性的统一来弥合两者之间的对立,研究者如何知道自己了解的(或"建构的")社会事实是"真实"的,特定的研究设计和实施方法(如网络调查)对研究的过程和结果会产生什么影响,如何处理对资料解释的开放性和多样性,如何呈现研究的结果,即如何"写文化",等等。本书所收集的论文的体例也各有特点:有对社会科学方法论的整体论述,有对学科方法与方法论的反思,有将研究方法运用到个案的剖析,还有对研究方法的个人思考和散论。虽然学科、内容、体例、文风均有所不同,但作者在从不同的侧面趋向对同样问题的讨论——即:使用什么样的方法了解和理解什么样的"真实"。

本书的出版之所以有意义,还有另外一个实用的考虑。我们尝试使用以不定期出版的方式,试图为研究者提供一个发表自己较长作品的机会。通常,学术刊物对文章的字数有比较苛刻的要求,而本书给了作者更多发挥的余地,可以在比较宽松的篇幅内更加充分地讨论自己关心的问题。《社会科学研究:方法评论》主要收录作者的新作,也接受一定比例的、在其他刊物发表过的优秀论文,欢迎读者踊跃投稿或推荐国内外优秀的作品。由于论文的内容比较丰满,本书适合从事社会科学研究的学者、大学生、研究生和其他对社会科学研究方法感兴趣的读者阅读。

本书的成功出版,要感谢所有热心的作者和工作者。首先要特别感谢重庆大学出版社的雷少波先生。作为本书的责任编辑,他花费了大量的精力从事组稿和编辑工作,其工作量已大大超过他的职责范围却毫无怨言。重庆大学出版社的其他同仁(如崔祝先生等)对社会科学方法论的热情和执着也特别令我感动。两年来他们已经翻译出版了 20 余种有关研究方法的书籍(从他们对这个系列的命名"万卷方法"可对他们在这个领域发展的"野心"略见一斑),本书是他们策划的推动社会科学方法论研讨的又一途径。他们务实

的精神和认真负责的工作作风使本书和其他书籍的出版成为可能。我还要感谢另外两位主编朱晓阳博士和赵旭东博士,他们不仅将自己的稿件贡献给本书,而且协助征集了其他学者的稿件。我相信,随着我国研究界对研究方法自觉程度的不断提高,本书将得到越来越多读者的支持和提携。

陈向明

2006 年 8 月于北京大学

目　录

I　社会科学方法论总论

II　学科方法与方法论反思

III　研究方法运用个案剖析

IV　研究方法散论

I 社会科学方法论

总论

在这个专题下的四篇文章都是2005年北京大学社会学人类学研究所召开的“社会科学方法论观念与哲学对话研讨会”的参会论文。我们主办这次会议的一个主要目的是想加强社会科学与当代哲学，特别是英美分析哲学之间的对话。这样的用心可以说有些良若。在很大程度上，我们是针对当下中国社会科学方法论研究的现状而选择这一主题的。

最近一些年关于社会科学方法论的研究呈现出一种热的趋势。但是仔细观察这个领域内所讨论的东西，则能发现研究主要体现为四种进路：其一，以传统逻辑实证主义为知识论的“科学”（或定量化）研究方法在社会科学各领域（包括政治学和法学等）的进一步渗透和精细运用；其二，与此相反的对实证主义方法论有效性进行批评的传统人文主义方法论；其三，以现象学和诠释学哲学为知识论基础的建构主义；其四，基于英美后经验主义的社会科学“新哲学”①。可以说，头三种方法论观念已经受到很多关注，并且已经出版了不少专论。相比之下，第四种进路才刚刚开始步入中国社会科学界的视野。而2005年的社会科学方法论观念与哲学对话研讨会想要做的就是促进当代后经验主义哲学知识论与社会科学方法论间的对话。

① 这一分类方式请参见：James Bohman, *New Philosophy of Social Science: Problems of Indeterminacy*, Cambridge: The MIT Press, 1993

意向性、规范性与社会科学

◆郑宇健①

【摘要】社会事实或制度性实在与自然物理事实的分别究竟在哪里？对这一分别的概念性把握如何影响到社会科学的方法论原则或研究进路？这是本文关注的焦点。笔者通过对几位当代哲学家有关论著背后的一条关键脉络的评介，来揭示一种“深层规范性”及其与“意向性”、“阐释性”等概念之间的关系。

除了对塞尔《社会实在的构造》一书着墨较多外，本文强调的是两个相对峙的逻辑空间（即因果空间与理由空间）对于理解上述脉络的中心意义。理由空间中的规范关系是人类行为在原则上区别于一切自然因果关系的根由或背景。社会科学若想达到解释和预测人类行为这一目标，就无法离开对这种规范性关系的分析，而阐释性原则乃是这一分析的必要条件。这里的阐释性进路是以自然主义为大前提的，不能简单地混同于现象学解释学的进路。

---

① 郑宇健，香港岭南大学哲学系副教授。先后求学于上海交通大学、中国人民大学，1995年于美国俄亥俄博林格林州立大学获哲学博士学位。曾任职于中国科学院政策所。研究兴趣涉及形而上学、知识论、心灵和行动哲学，对合理性和规范性的源起问题有特别兴趣。

本文试图通过对当代分析哲学几位重量级人物的一部分相关思想的介绍和发挥,从一个侧面展示笔者近年一直关注的规范性主题及其对社会科学方法论的可能蕴含。

具体来说,我将详简不等地提到如下几位哲学家:蒯因(Quine)、戴维森(Davidson)、丹尼特(Dennett)、麦克道尔(McDowell)、塞尔(Searle)和布兰登(Brandom)。所谓"相关思想"指的是一条潜伏在以上几位(乃至更大规模上的哲学研究纲领)风格迥异的论著背后的关键脉络——笔者称之为"深层规范性"。

由于本文最终着眼点落在哲学与社会科学的可能连接上,我将选择塞尔的一部近著《社会实在的构造》中的某些概念装置作为论述和例示的重点。不过,在谈塞尔前,最好还是宏观地鸟瞰一下作为规范性主题之背景的问题域。

17 世纪科学革命以来,人类思想所遭遇的亘古未有之巨变可以"世界之去魅"来概括。去魅之根本原因在于对自然万物背后的因果必然性的原则信念。今天,一个受过正规学校教育的人必须承认,从原子物理到天体物理,凡是真实存在的东西最终都有物理学上的依据;从单细胞生物到智能生物,无一例外地来自于漫长的宇宙进化。这是一种别无选择的自然主义前提,任何脱离这一前提进行的思辨或理论建构,在当代的学术语境中都不会受到严肃对待。

一旦从这一自然主义大背景出发看问题,最触目的疑难显然是作为人类的我们所特有的、第一人称上最熟悉不过的意向性问题。在最简略、最原始的意义上,所谓"意向性"就是某物的一个状态代表、表征,或关涉(about)自身以外的另一物或其状态。这是如何可能的呢?对于从小就会说话的常人来说,语词能代表想说的、意会中的东西,这根本不成其为问题(在实践上不存在提问的动机)。但你只要稍稍多想一下如下这个问题,某种疑惑就可能油然而生:一块石头的物理状态,无论其多简单或多复杂,它不可能关涉另一样东西(哪怕是一块相邻的石头),而人的思想(必定是在某个体的脑中)可以关涉千里之外、百代之前,甚至尚未存在(或根本不可能存在)的东西。而人脑与石头的差别,在足够微观的层面上无非是不同粒子的排列关系上的差别。假若任何粒子都谈不上意向性的话,那么无论其叠加、组合重复多少次也不可能变出意向性来。这就是自然主义面临人类常识时的挑战,也是哲学和科学迄今未能破

解的“神秘”(当然不是超自然意义上的)。

意向性之所以关键,不仅仅在于它伴随着任何语言现象的存在,而且更关乎任何理由(包括询问、解释、推理或证明得以进行的一切依据)的可能性。简单地说,在上述现代科学所揭示的无所不包的因果空间之外,有一个人们赖以思考、计划、选择、与他人合作或协调的观念性关系网络——我们不妨称之为“理由空间”。当代的哲学疑难,可以说正是理由空间与因果空间的关系问题,或者说是人类规范性与自然描述性之间的联结问题。而如何理解意向性恰恰是走向解开这一疑难不可或缺的环节,也许是入其堂奥的切入点。

现在,我们不妨摘要地回顾一下当代分析哲学自蒯因以来对意向性问题的讨论。蒯因首先关注的是人们在沟通中如何赋予彼此意向性。在人们的常识心理学层面,大家均不怀疑彼此具有信念、欲望、意图等一系列心理态度,唯有靠着对这些态度的识别,即知识论上的赋予(ascription),我们才能彼此理解。问题是,信念、欲望等这些意向性术语是否果真对应于任何本体论上真实的存在物?蒯因倾向于认为这些“在实践上必不可少的”意向性术语其实不过是一些十分有用的“戏剧性成语”,即其本性上并非描述自然界的存在物。这也就是蒯因著名的(关于原初翻译的)不确定原理,以及后来由其学生戴维森大加阐述和发挥的(关于人际阐释的)施惠原则背后的初衷或因由。

在这两个原则(不确定和施惠)背后的另一个立场则是关于意向性术语的整体论:即一个说话者说出的每一句话原则上都可能有无数互不兼容,但又都与他所说的其他话兼容的阐释。戴维森接过了这一不无怀疑论倾向的整体论,而把它改造成为一种在理性构造意义上获得客观性的整体论。他的基本思路可以简述如下:施惠原则是一种阐释别人行为时别无选择地必须采用的规范性原则,否则阐释者根本无从入手去判别阐释对象是否具有任何信念(因为信念的显现乃至其源起均依赖其他相关信念所组成的信念网络的存在——而这种网络存在的前提则是整体规模上的融贯性和真实性)。这里的关键在于看到,该原则并非一种类似交通规则(比如靠右行驶)的调节性规则,而是一种存在论上的构成性规则(若无象棋的规则,就无象棋这种游戏本身)。严格地说,阐释者自身作

为言说或行为主体,其意向性的形成也离不开施惠原则(即是在同一种根本上带有阐释规范的原始人际互动中发生的)。一旦我们抓住了这一条线索(即方法论上行之有效的规范有赖于社会本体论或语言发生学上的构成性规范),我们就不难理解戴维森整体论的特色及广泛影响(这一点在稍后讨论塞尔时还会看得更清楚)。

蒯因的另一个学生丹尼特则进一步在生物进化论的宏大背景下将有关意向性的阐释性策略推广至整个生物界(乃至前生物阶段)。丹尼特把"意向性姿态"作为一种在方法论上必不可少的、理解大部分生物现象所需的概念工具。当人们看见非洲原野上一群狮子配合默契地围猎一只掉队的羚羊时,人们很难怀疑这些狮子有着明确的意向,以及如何才能最省力地猎获羚羊的原始信念;同样,夺命狂逃的羚羊必定相信背后有着迫在眉捷的危险,同时具备逃生的欲望。当我们几乎本能地使用"信念"、"欲望"这些意向性术语来描述上述场景时,不仅仅是出于方便,而且有着更深层的原因——丹尼特认为,世界上很多真实存在的有意义的图景只能从意向性姿态这个视角才能看得到。换言之,如果换一个纯粹物理学的视角,你所能看到的充其量只是一堆运动着或碰撞着的粒子及其所受的种种因果机制的支配。有趣的是,类似的情形适用于人造品,比如说一只手表。手表对人的意义是指示时间,但这一设计上的功能只能从具备着理解设计者目的的阐释能力(以及时间观念)的使用者的角度才能看出。在这个意义上,"设计性姿态"(丹尼特的另一个基本阐释姿态)与意向性姿态密切相关。任何设计均为着某个目的,所以唯有具备目的性这种意向力的存在者才谈得上设计。另一方面,自然主义的前提意味着大自然本身没有目的性,那么,我们如何解释生物界无所不在的生物功能呢?严格地说,"功能"预设着一种目的论框架,或者说预设着某种理由关系(对"为什么"的回答只能诉诸理由)。如果不是某个意向者的理由的话,那它只能是一种丹尼特称之为"自由漂移的理据或遍在的达尔文式理由"。对应于适者生存这一进化原则的自然选择观念,隐含着其选择产物将不断得到优化,最终达到从设计姿态看近乎完美的功能状态这一潜命题。

进化过程本身仿佛趋向着某种合乎理性的目的(但我们确知它没有预见、没有目的),大自然母亲仿佛是终极的设计者,有着某

种原初的意向性（但达尔文进化论的美妙之处恰在于用非意识的，或者说"盲目的"因果机制取代了自然心灵），而人类心灵却的的确确来自于自然演化，在这个意义上可以说是一种"衍生的意向性"（就像计算机所禀具的衍生意向性来自于人类一样）。有意思的恰恰是这种后起的、衍生的人类意向性及其表征力，使得原本已存在或展开的生命秩序"史无前例"地呈现出来，使得先前无法被识别的种种客观的理由关系破天荒地建立起来，或真正成其为理由——不单单是在事后被发现的意义上，而更是在被当作理由而成为有意义的、可思议的东西这一意义上。换言之，尽管大自然作为人类进化之母是人类实现为有意向的诠释者的本体论条件，但是，具有意义诠释力（或理性立法力）的人类乃是使大自然获得合理性的知识论条件。我前面提到的所谓"深层规范性"，从一个侧面说正是这种人与自然在理由关系上的互为条件性。

当人类祖先从蒙昧状态中"苏醒"时，他们眼中所看到的意义关联并不是自己臆造的，而是从自然母体的肌肤上拷贝下来的，他们凭借的概念资源也直接或间接得自于该母体（或以之为生存境况的社会性实践）。至此，我们尚未触及自然（物理）事实与社会事实的区分。上面刚刚提到的"意义关联"仍然只是从人类眼中或意向性姿态看出的自然事实所呈现的秩序或联系，这尚不等于我们作为人类的成员最为熟悉的、与社会规范或制度相关的事实。而后者正是塞尔前述之书所关注的焦点。

塞尔早年因其有关"言语行为"以及稍后有关意向性的论著而暴得大名。在20世纪90年代出版的这部专门讨论制度性实在的专著，也立刻引起了相当范围（包括不少社会科学家在内）的争辩和几乎一致的对其重要性的肯定。在本文余下的有限篇幅中，我只能用最减省和（希望是）最单刀直入的方式剖析一下此书的独特题旨及其与上面所勾勒的问题域之间的关系。

此书力图从微观机理上建构一种具有客观实在性的社会本体论。其核心问题是：社会事实在什么意义上存在？所谓制度性实在背后的逻辑结构是什么？简单地说，塞尔的回答是：社会事实就是那种只有我们相信（或同意、接受）它才会存在的事态或关系。社会事实的独特性（即区别于纯自然事实之处）在于：在集体的意义上，它依赖主体（"我们"）；而对任何个体（"我"）来说，它又是客观

的。理解这一独特性的关键概念是"集体意向性"。集体意向性并不意味着存在任何超个体的心灵或世界精神之类的东西。一切意向性结构仍须从个体心理过程入手。塞尔强调,集体意向性的命题内容包含主词"我们—意向",它不可还原于"我—意向"及其与其他"我—意向"的组合关系。但另一方面,集体意向性又不限于具有命题表征能力的人类,在很多动物(尤其是社会性动物,像蚂蚁)那里同样存在。换言之,集体意向性是一种原始而基本的形态,无论在逻辑顺序还是在历史发生学上均优先于具有充分的自我指涉性的个人意向性。但塞尔似乎尚未充分意识到,对前人类的原始集体意向性的真正识别或定性,只能是自觉进入理由空间之后的人类才能做到的事。

这里涉及一个重要的概念区分:一方面是作为原始自然事实的因果机制或关系,另一方面是对这类事实的可能描述——后者不但基于语言这一根本的社会制度,而且渗透着不同层面的人类规范性成果。

理解制度性事实所需的另一关键概念是所谓"地位功能"及其被赋予某物的方式。塞尔用了一个简单的公式来说明一个物理事实如何变成制度性事实:"X 在语境 C 下算作 Y"。这里的 X 是有形而可见的经验对象,比如说一张纸,Y 则是无形却实在的制度性对象或功能,比如说钱。显然,作为功能的钱不可能等同于作为物理存在的纸,两者之间的关系也不可能是纯因果关系——否则在任何情况下这张纸都必导致钱的存在。

上述公式中的关键词还应是"算作"。塞尔花了相当篇幅分析这"算作"成立的条件,一言以蔽之的话,无非是一种规范关系以某种集体认可的方式得到确立。表面上看,这步骤平淡无奇(制度对人来说已是如此司空见惯而早已失其对好奇心的吸引力),但对直面自然主义基底的哲学家来说,任何一种规范关系如何对应到物理的因果关系上,或者说如何在因果机制上得到保障,乃是最困难和最具挑战性的问题。

问题的复杂性(同时也是趣味性)还在于,上述公式同样适用于语言这一最根本的人类制度本身。这意味着语词 X 与其意义(功能)Y 的关系是一种规范关系,而不是从物体到名词(从羊到"羊")的那种仿佛直接的因果关系。这里潜藏着某种循环性:对上

述公式的使用,预设着作为语言之本质的象征能力以及诸如"功能"、"地位"这样的概念意义的存在;但是对语义的创造和对功能关系的把握,又须依赖这一公式来说明。

制度性功能与自然功能的最大不同点在于,前者是由某些本来未必存在的规则构成的,而后者则是人们在自然中发现的(尽管如前所述这种发现部分地依赖意向性理由框架)。构成前者的规则本质上是语言性的,即具备符号的表征性和象征性,并在一种系统的语义约束和关联中获得该符号(如纸币)的规范性地位,以及相应的权利、承诺、责任等义务论(deontological)品格。这些规范性的品格或地位在前语言的自然功能中是无法找到的,故谈不上还原到后者。可见,语言游戏乃是其他一切制度性博弈(如婚姻、财产、贸易、政府及至体育比赛)的基础,也是对社会制度的无穷增生或创新潜力的终极解释。至于自然语言的运作如何具体地体现和预设着理由空间中形形色色却又秩序井然的规范关系,美国哲学家布兰登在其若干近著中提供了系统而富有洞察力的说明(详见文末所列其参考书,在此只能从略)。

回到塞尔。除了集体意向性、地位功能和构成性规则这三要素外,塞尔的另一个重要概念"背景能力"对于理解规范作用与因果作用的关系似乎举足轻重。社会实在的复杂性体现在其背后巨大的、不可见的本体论规范结构,这种结构所包含或牵涉到的层面和类型非一般常人可用命题性的内容来表述甚或想象,而且(更重要的是)常人在大部分情况下也无须先认知清楚某个制度才能参与和行使该制度所含的种种功能。这里,填补"空档"的就是所谓背景能力,它大致上相当于人们常说的会做不会说的技能(如骑车、游泳中所包含的非表征性的技能),在传统哲学术语上被称为"知道如何做"(know-how)而与"知道是什么"(know-what)之命题性知识区别开来。

有趣的是,这种默会知识/技能在因果样式上是与动物所能做到者没有本质差别的,唯一的差别在于一旦进入了人类的制度环境,这些非意识的能力、倾向、惯性驱力等就获得了某种跻身于理由王国的身份,从而哪怕是纯粹因果作用(如条件反射)下的肢体动作在合适的语境下也会被当成意向性行为。一个熟练的球手在比赛场上用不着想到种种规则也能"从心所欲不逾矩",而在旁观者

看来其动作完全符合规则,好似出于遵守规则的特定意向。但规则在此时此地实际未起任何因果作用,如果说它有任何因果关系的话,那么只能是在平时的训练或其教练的指导中。肢体行为如此,感官知觉也不例外。麦克道尔在其近著《心灵与世界》中所提的一个核心问题就是:在感觉经验(这表面上简单的因果作用)中,世界是如何向我们的思想施加理性影响的?其简化了的答案是,理由空间无疆界,哪里有因果对象,哪里就有理由。但这只能是对人而言才成立,对动物的感觉或行为而言,理由关系或理性约束并不内在于他们而存在(亦即他们在原则上不可能意识到这些"理由"或把它们作为理由来使用)。人类的独特性恰在于,我们在集体或制度层面上建立了基于理性(最终基于语言)的功能框架,及其相应的角色分明的等级秩序;而每一个人类个体,从一出生起就通过文化、教育(最终也是凭借语言的习得)的"洗礼"而被纳入理由空间中的某个大传统之中,从而在规范性的意义上自动成为(即被理所当然地视作)理性王国的一员,其所有明显偏离社会规范的行为乃至性格倾向都会受到相应的纠正或规训。故而人类个体行为中的大部分规则性或可预测性应该直接或间接来自制度性的社会规范。但这不等于说因此每一个人在每一个场合的符合规范的行为都是出于规范的(即遵守规则的意向性考虑)。恰恰相反,真实的图景应该是,人们在大多数情形下是凭着习惯或近乎本能(由以往的经验反馈所强化或内化)的性格、倾向、技能而行事的。在这一点上,与一切动物所展现的自然功能关系约束下的行为规则性相差无几。关键的差别在于,具有理性能力(或潜力)的个人原则上(不等于事实上)可以把因果样式上的动物性机能纳入不同类型的规范关系中而受其规范内容的约束,由此将其提升为一种对相应制度性功能的自觉体现。正是在这个意义上,只有人,而不是任何高智商的动物,才具有自由意志。

以上所述,总括而言,对社会科学中有关阐释性研究进路对立于因果性实证进路的争论应有以下几点蕴含:

(1)理由空间的规范关系乃是人类行为在质的意义上区别于动物行为的根本背景或构架,社会科学若欲解释或预测人类行为,决不可能离开对这些规范性关系之产生和变化脉络的分析,而阐释性进路乃是这一分析之必要条件。

(2)人类社会在自然进化史的意义上是与生物界连续的,所以在某种平凡的意义上可以说,对动物世界的实证研究必定有助于在因果样式上对人类行为的驱动机制的了解。但有意思的是,即便是对动物行为的实证研究也至少部分地取决于意向性姿态所预设的阐释性进路。

(3)尽管在理论上可以说,理由空间与因果空间同样广阔,凡是在具备理由关系的地方必定也存在相应的因果内容。但是从戴维森等人的理论中可以得出这样的结论:理由关系在类型上并不对应于因果关系的类型(尽管在个体事件的物理实现上,前者依赖于后者),换言之,理由上的必然性(如逻辑蕴含关系)并不等同于因果关系上的必然性。所以,哪怕有一天自然科学能穷尽人类大脑的所有因果细节及其背后的因果规律,那也不能取消或代替基于阐释性原则的意向性解释的基本作用。

[参考文献]

[1] Brandom, R. (1994). *Marking it Explicit*, Harvard University Press.

[2] Brandom, R. (2000). *Articulating Reasons*, Harvard University Press.

[3] Brook, A. & Ross, D., eds. (2002). *Daniel Dennett*, Cambridge University Press.

[4] Davidson, D. (1984). *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press.

[5] Davidson, D. (1986). "A Coherence Theory of Truth and Knowledge," in E. Lepore, ed., *Truth and Interpretation: Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson*, Oxford: Basil Blackwell.

[6] Davidson, D. (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Clarendon Press.

[7] Dennett, D.C. (1971). "Intentional Systems," *Journal of Philosophy*, 8, pp. 87-106.

[8] Dennett, D.C. (1987). *The Intentional Stance*, the MIT Press.

[9] Dennett, D.C. (1991). "Real Patterns," *Journal of Philosophy*, 88, pp. 27-51.

[10] Koepsell, D. & Moss, L.S. eds. (2003). *John Searle's Ideas about So-*

cial Reality, Blackwell.
[11] McDowell, J. (1994). *Mind and World*, Harvard University Press.
[12] Quine, W. V. O. (1960). *Word and Object*, The MIT Press.
[13] Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press.
[14] Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*, Cambridge University Press.
[15] Searle, J. R. (1995). The Construction of Social Reality, The Free Press.

2 社会科学的方法论观念与整体性原则[①]

——从文化“深描”到个案“延伸”

◆朱晓阳[②]

【摘要】本文引入包括后蒯因传统的知识论“整体性原则”和诠释学传统的整体论作为整体主义的知识论基础，来对传统人类学的整体主义进行重新界说。本文将麦克道尔对经验论传统的知识论问题的诊断及其疗治方案作为辨析社会科学中方法论病症的工具，基于麦克道尔的方案，选择了四个社会科学方法论个案进行辨析，希望通过此种辨析，不仅寻找到一条消除长期以来存在的所谓实证与诠释，或解释性理解与因果性说明二分的进路，而且更重要的是探索将中国传统知识论观念与当代西方社会科学知识论相融合，从而形成理解/说明当下现实的方法论进路的可能性。

---

① 本文的最初一稿曾经在北京大学社会学人类学研究所和北京大学中国社会与发展研究中心2005年6月25日举办的“社会学与人类学方法论观念”研讨会上宣读，并得到高丙中先生、郑宇健先生等学界同仁的建设性评论，在此谨表感谢。

② 朱晓阳，北京大学中国社会与发展研究中心、北京大学社会学系副教授。曾就读于云南大学、澳大利亚国立大学等，先后学习经济学、社会学、人类学等课程。研究领域主要有：运用人类学、法人类学及越轨社会学。已出版作品：《象征与暗流》（合著，1994），《罪过与惩罚：小村故事（1931—1997）》（2003）；《毛主席的孩子们：红卫兵一代的人格和政治积极性》（合译，1997），以及中英文专业论文若干。

事实与规范问题:整体性(holism)原则之必要

格尔茨(Geertz)在《地方性知识:法律与事实的比较视野》一文中,讲了一个我称之为“雷格瑞的麻烦”的故事。这个故事描述巴厘一个叫雷格瑞的人因妻子跟别人走后而“发疯”。雷格瑞在失妻之后,拒绝承担该担的村落公共责任,最后遭到村落社区驱逐。格尔茨借这个故事向读者展示一种不同于西方社会法律秩序的“法律意识”。格尔茨意在证明这是一种与西方的法律同样具有真理性的东西。但是格尔茨认为,虽然这件事体现出那个地方确实存在着一种很强有力的法律意识,而如果以传统的“法律人类学”(legal anthropology)或“法律的人类学”(anthropology of law)的方式来理解以上的故事中的“法”则会不得要领。那种通常为法学家的法律人类学所用的“法律制度和结构”比较,实然/应然模式比较,或法律的人类学的过程比较等,都显得很无解释力,其结果是无从理解这一个案之意义或“真”。格尔茨认为只有通过关注巴厘人的“世界看法”(world versions),“生活样式”(forms of life),“认识”(epistemés),“感觉贯联”(sinnzusammenhange),“认知系统”(noetic system)等的解释,才能理解那种法律意识(Geertz,1983,p. 180)。

以我之所见,格尔茨的以上进路与当代经验主义知识论和诠释学知识论关于“整体性”解释的原则非常契合。这样说的一个用意是想表明:整体主义并没有像有些人所说的那样“已经基本上被抛弃”①。我甚至有些觉得格尔茨只不过是将维特根斯坦(Wittgen-

① 当然这种被认为已经基本上被抛弃的整体主义是所谓功能主义传统的整体主义。理由是“虽然重要但太过于理想化而不可能实现”,因为“你不能样样都看,事事都想。”(Peacock,1986)。值得注意的是,除了这里谈到的格尔茨(其实来自维特根斯坦哲学)式整体论外,也应该看到路易·迪蒙(Louis Dumont)基于涂尔干(Durkeim)和莫斯的整体主义自1980年代以来影响日盛(Erickson, 2001, pp. 147-148)。

stein)后期的一些说法和彼得·温奇(Peter Winch)转述的维特根斯坦哲学,以人类学家式的生花妙笔重新写下来罢了。例如,格尔茨关于他最著名的比喻"模仿眨眼"的解释,关于犹太商人科恩在摩洛哥高原的模仿抢羊田野笔记的解释,以及他对"厚描"的论述,都可以比较温奇对维特根斯坦思想阐释的以下话语:"解释一个词语的意义就是描述它如何被使用;而描述它如何被使用也就是描述它所进入的社会交往。"①而格尔茨在引述吉尔伯特·赖尔(Gilbert Ryle)关于男孩眨眼的例子时也暗示道:即使是只表述出"两个正在快速地张合眼睑"这样一句话,也已经有着理论内涵,也已经是与其他事件发生的陈述间有关系的(Geertz,c. ,1973)。

在格尔茨的文章发表二十年后,我想追随格尔茨的上述阐释人类学进路,并结合知识论(特别是经验主义传统内)最近二十年来的发展,重新强调整体性原则对于解释和理解异文化之"真"和一般意义上理解任何他人表达式意义的重要性。我的想法是:只有依靠"整体性原则",才能对照出这些事实的意义或真。可以说如果没有整体性原则,我们会对许多事情的判断和案例的处置感到荒唐,例如雷格瑞的麻烦,例如差序格局和贵贱有别的正义和公平(对照个人权利和自由观)等。

这不就是人类学传统的整体论吗?因此,跟着来的问题是:我们与前辈的差别在哪里?

---

① 类似格尔茨"厚描"的例子还有温奇的如下话语:"如果我听见了一个声音并把它认作雷鸣,甚至在我把我所听到的称为'雷鸣'时,我已经相信了一系列其他事件的发生,比如大气中的放电现象。"(温奇,2004,p. 135)此外还有:"'我们对客体所形成的观念'并不仅仅由我们从对那个孤立客体的观察而得的要素所构成,而且也包括了这一客体与其他客体之间联系的观念(若不是如此,人们就几乎不能形成一种语言的一个概念)(温奇,2004,p. 136)。

整体性原则:前历史和再界说

我所指的整体性原则的方法论来源有两个看似相反的方面。其一是从狄尔泰(Dilthey)到伽达默尔(Gadamer)的诠释学(hermeneutics)传统;其二是从蒯因(Quine)到戴维森(Davidson)[和最近的约翰·麦克道尔(John McDowell)]的经验论传统的阐释(interpretation)原则。从表面看来这两种传统的差别很大,但在当代法律意识研究领域也有将两种传统结合的例子。例如提出以整体性原则对待法律(law as integrity)的德沃金(Dworkin)便是。德沃金的《法律帝国》一书可以视为结合来自伽达默尔的诠释学,蒯因和戴维森等的整体性哲学观念的代表作①。

基于这样的前提,我所称之"整体性原则"与人类学传统的整体主义在知识论来源方面既有联系又有区别。

人类学传统的整体观似乎与实证科学和人文科学两种传统知识论都有关系。在埃尔曼·R·瑟维斯(1997,p.362)以二分法列举的人类学"分支"表中,他将"整体论"与"比较方法"相对,并将整体论归类于"人文科学"观(与"自然科学观"相对)。但无论是功能主义者(或文化论)的马林诺夫斯基(Malinovsky)还是结构—功能者(或社会结构论)的拉德克利夫-布朗都主张整体论原则②。例如马林诺夫斯基(2002,p.15)说:"把文化分成原子及个别研究

① 德沃金的"整体性"原则很明显具有政治理想色彩,他将整体性等同于政治整体性,并称之为公平、正义之外的第三种美德。但是这种政治理想色彩并不削弱整体性原则在知识论方面的稳固根基。

② 瑟维斯认为马林诺夫斯基与拉德克利夫-布朗的一个重大区别是前者的"所有著作中揭示了这样一个很强烈的,根据个人动机去解释习俗和制度的倾向",或者说强调"文化"及其功能,而后者基本上主张以"社会结构"分析为核心。因此瑟维斯暗示,马林诺夫斯基应属于人文科学观的支持者(瑟维斯,1997,p.332)。

是没有希望的，因为文化的意义就在要素间的关系中。”拉德克利夫-布朗(2002,p. 144)基于实证主义知识论，指出人类学研究(即比较社会学)必须“将人类社会作为一个整体”。

总之，整体观的进路在人类学传统中，被看作认识“文化功能”(马林诺夫斯基)或“社会结构—功能”(拉德克利夫-布朗)的不二法门。事实上无论马林诺夫斯基还是布朗的方法论都受到20世纪初兴盛的实证主义知识论的影响。这些人类学前辈所称之整体观与我这里所谈的整体性原则的共同性是：都认为要素的特征由其与整体之间的关系所规定。或者如丹尼尔·米勒(Daniel Miller)所说：整体观的分析即坚持人的行为当从人们的生活和宇宙的大框架中来理解。

除以上共同性外，我所称之整体性原则的特点可以做如下表述：首先，任一陈述之意义不是经验主义还原论所称之：“每一个有意义的陈述都被认为可以翻译成一个关于直接经验的陈述(真的或假的)。”①相反，陈述的意义取决于整体性的阐释，或它所进入的生活样式。其次，阐释他人表达式必包含共同的信念②。在此“信

---

① 对经验论教条的批判，见蒯因的《经验论的两个教条》(1987,pp. 19-43)。蒯因说：还原论的教条残存于这个假定中，即认为每个陈述孤立地看是完全可以接受验证或否证的。我的相反的想法基本上来自卡尔纳普(Carnap)的《世界的逻辑构造》里关于物理世界的学说，我认为我们关于外在世界的陈述不是个别地，而是仅仅作为一个整体来面对感觉经验的法庭的。……我现在的看法是：说在任何个别陈述的真理性中都有一个语言成分和事实成分，乃是胡说，而且是许多胡说的根源。总地来看，科学双重地依赖于语言和经验；但这个双重性不是可以有意义地追溯到一个个依次考察的科学陈述的(蒯因,1987,38-39)。

② 戴维森证明：是一种整体的信念在支配人们对他人的表达式的理解，而不是逐个对照式的证实真假。因此，除非与其整体的信念背景相联系，孤立语句的真伪并不能得到论证。戴维森从这种整体主义出发，发展了蒯因的解释和理解的“施惠原则(principle of charity)”。按照戴维森的看法，人们在理解他人时总是尽量使他人显得合情理或可理喻。因此他者的表达式之所以被认为“真”，正是此种施惠的结果(Donald)(Davidson,1985,pp. 125-139)。

念是将某个命题视为真的态度"①。再次,如麦克道尔所讲,与信念有关的理由空间和自然的因果空间之间不存在互相隔绝的边界,这样才能保证信念不是一种真空中的无摩擦旋转或某种自说自话(McDowell,1996,pp. xix,147)②。

很显然这种整体性原则与人类学传统中整体观的关键区别在于以下几点:坚持理解和解释必包含信念(相当于格尔茨所称之"世界看法"(Geertz,1983,p. 180));反对将认识文化当作一种对"给与"之物的镜式反映。这种整体主义抛弃了人类学中拉德克利夫-布朗等人所拥抱的经验主义教条③。与此有关,它坚持关于意义的理由空间与自然的因果空间没有互相隔绝的边界,因此,它一方面避免了将事实和价值/信念视为二分的传统经验主义观念,另一方面它也避免将依据"信念"的阐释推入不合常识的唯心论,列维·斯特劳斯(Strauss)式的心智结构④,或福柯(Foucault)式知识

---

① 在麦克道尔看来,戴维森以上关于"信念"[戴维森语:"只有信念才能证明别的信念(nothing can count as a reason for holding a believe except another believe)"]的"融贯论"(coherentism)是一种自说自话。因此,麦克道尔认为自己提出了与戴维森有"同族性"(congenial)的外在路径:即以理由空间或思想无疆界说来解决戴维森的困境(McDowell,1996,pp. 138-140)。

② 郑宇健对麦克道尔此论的解说是:"凡是能被人类认识的对象在其成为我们的经验内容时已然被纳入概念化的范围,而这类经验对象在时空位置上是没有固定界线限制的。"

③ 这里所指的经验主义教条就是蒯因所批判的经验论的两个教条。此外,还有戴维森所批判的所谓经验论第三教条。

④ 列维·斯特劳斯在讨论神话的结构分析时,指出神话"意义"的理解取决于一种整体性的类似于交响乐谱似的读法。但是列维·斯特劳斯将结构语言学的二项对立当作一切神话的基本形式,并认为此种二项对立是人类心智的特征。这是很差强人意的。

考古学所体现的话语决定论等①。

经验哲学的传统摆动与“外在融贯论”

以上关于整体性原则特点的概述,主要是以当代语言分析哲学中有关知识论和意义研究的一些深刻辨析为依据作出的。在此文中我想将一些已经出现在前几页注释中的内容,再用以下篇幅作一些论述。

对于社会科学方法论来说,来自此种知识论的最大启示可能是它将社会科学方法论观念上关于如何理解“意义”和如何说明社会现象之“因果关系”的问题,以一种透彻的方式进行了“诊断”②。在此我想以麦克道尔的论述为依据。

① 福柯指出科学知识生产(包括真理的生产)是以“知识型”整体为条件的。福柯(1998,p.214)指出:“知识型是指能够在既定的时期把产生认识论形态,产生科学,也许还有形式化系统的话语实践联系起来的关系的整体”。福柯后来又以“权力—知识”体联来代替“话语”作为“真理”生产的本体。当福柯否认此种“知识”或“真理”的除认识型或“权力”外的“真”时,我则强调常识使我们相信仍然有一个真实的内容,虽然这个“真”是与价值/信念相联系的。这一点正如普特南(2005,p.223)所言。

② 关于“意义”理解和“因果关系”的关系与经验主义传统中的另外两个重要的两分论及相关论争是相通的。这两种二分论即:分析与归纳二分论和事实与价值二分论。关于这些争论的历史和这些二分论崩溃的历史可以见普特南(2006)的作品。

麦氏在其1994年出版的《心与世界》①一书中指出:“经验内容如何可能?”仍然是能将(哲学)问题捆绑起来的问题。我想这一问题对于社会科学一样有效。为此,我们只需要将问题变为“对社会性质的理解如何可能?”或“跨文化理解如何可能?”即可。

麦氏将(经验主义传统)哲学领域对以上问题的解答析解为在两种对立立场间的摆动。两种立场即:所与神话(myth of given)和理由逻辑空间特殊论(logic space of reason is *sui generic*),或曰“融贯论”。“所与神话”是塞拉斯(Wilfrid Sellars)对经验主义立场的攻击②。意思是经验主义相信“感觉材料或所与尽管是非概念性的,但却仍然具有内容(即携带着某种信息),而这非概念性的内容则为奠基于其上的概念判断提供了理性的保障或客观的限制”(郑宇健,未刊稿)。这种划分实际上是将西方哲学传统上的客体/主体(笛卡儿)、事实/观念(休谟)、综合/分析(康德),或事实/价值(韦伯)的二分,在经验主义哲学传统内再作类似分类。

与所与神话相对的是以戴维森为代表的融贯论③。戴维森称:是一种整体的信念在支配人们对他人的表达式的理解。除非与其整体的信念背景相联系,孤立语句的真伪并不能得到论证。戴维森

---

① 麦克道尔的《心与世界》一书被认为是对当代哲学“最重要和最困难的贡献之一”。其书的出版已经被视为一个事件,另外一本针对该书内容的评论集——《阅读麦克道尔》(*Reading McDowell*)也在2002年由Routeldge出版公司出版。后一本书尽收国际知名的当代哲学家对麦克道尔的书的评论和麦克道尔的回应。这些哲学家包括:Richard Bernstein, Michael Friedman, Robert Pippin, Barry Stroud, Robert Brandom, Charles Taylor, Gregory McCulloch, Crispin Wright, Hilary Putnam, Charles Larmore, Rudiger Bubner, Jay Bernstein, Axel Honneth 等。

② 对于读者方便理解以后将展开讨论的社会科学方法观念之对立立场来说,很要紧的是注意塞拉斯区分了两种逻辑空间:理由逻辑空间和自然逻辑空间。在后一种空间中(即自然科学作用的空间),为因果律所统治(McDowell,1996,p. xiv.)。

③ 苏珊·哈克(Susan Haak)认为,“一个理论是有资格成为融贯论的,如果它赞成下述论题:(CH)一个信念之被证成,当且仅当,它属于一个融贯的信念集合。”(哈克,2004,p. 17)。

的融贯论使那种被蒯因及其追随者的批判大大削弱了的经验主义基础几乎瓦解①。但是在麦克道尔看来,戴维森的“融贯论”也陷入了困境。简言之,这是一种自说自话(McDowell,1996,p. 14)。

麦克道尔认为:虽然以上两种对立立场都同样难以接受,但是长久以来的争论又都是在两种立场之间做出非此即彼的选择②。为了解决这一难题,麦克道尔“诊断”出以上问题的病根是双方均默认,或从未怀疑的一个深层预设。请让我转述郑宇健(未刊稿 a)关于麦克道尔观点的有关论述吧:

> 这个预设就是,概念或理由空间是有明确边界的,因而对其边界附近之居民的外在约束只能来自与理由无关的因果空间。所与神话和融贯论的分歧出现在是否将这种外在约束看作是必要的:前者认为只有这种约束才保证了思想或信念的超出自身之外的客观内容,而后者则认为既然这种“约束”外在于理性就谈不上是对概念内容的理性约束。麦克道尔心目中的经验内容之可能性条件是,约束必须既外在又理性,这样才能让经验禀具既客观而又可思议(即被概念所把握)的内容。显然,要满足这一条件,须放弃上述两极立场的共同预设,即理由空间是有边界的,而得出理由或概念关系是无疆界的结论。

所与神话在很大程度上相当于坚持一种传统的经验论:即坚持主体(体现为思想或信念)与客体(体现为自然逻辑空间)二分的笛

① 戴维森对经验主义“最后一个教条”的批判,详见:戴维森。

② 苏珊·哈克发展的一种其所称之“基础融贯论”(Foundherentism)似乎也是想将两种“虚假对立”统合起来。哈克的出发点是:什么可以算做是一个信念好的、强有力的、支持性的证据?一个信念得到好的证据的支持和它可能是真的,这两者之间有什么联系?哈克的解决方案——基础融贯论认为:“既允许渗透于信念之间的相互支持(这是融贯论的信条),也允许经验(experience)对经验证明做出贡献;在内容上,它既不是纯粹因果的,也不是纯粹逻辑的,而是一个双面理论,部分地是因果的,部分地是逻辑的。”(哈克,2004,p. 2)

卡尔传统①。而由这种传统后来又形成了休谟的“实然”不能推出“应然”的休谟准则和康德的“分析”与“综合”二分的经验主义“两个教条”之一,最后在韦伯手里则变成近现代社会科学的金科玉律——事实与价值二分。虽然一般认为,自从20世纪50年代初蒯因攻击经验论的两个教条以来,经验主义的上述传统二分论已经崩溃。但是,麦克道尔认为戴维森所坚持的融贯论仍然没有解决最根本的问题,因此,最后还是会落入自说自话的困境。

麦克道尔认为自己是从与戴维森有“同族性”(congenial)的外在路径,即以理由空间或思想无疆界说来解决了戴维森的困境②。麦克道尔指出:戴维森在破除经验论第三教条,即概念图示(scheme)与经验内容二重性时,已经提出:“我们并不放弃‘世界’,但是重建与类似此客体的不需中介的接触(unmediated touch),此客体的出乎意外的行径使我们的语句和意见成为真或假。”麦克道尔认为正是在承认“不需中介的接触”的意义上,其关于“思想无疆界”的建议与戴维森的上述思想具有同族性。既然如此,我们可以将麦克道尔的建议称为“外在融贯论”(陈波,韩林,2005,p.577)。

麦克道尔之“疗治”方案的更关键之处是:承认我们感觉的世界印象(impressions)已然具有概念内容。即郑宇键在以上转述的“经验内容之可能性条件是,约束必须既外在又理性,这样才能让经验禀具既客观而又可思议(即被概念所把握)的内容”。

概念内容如何能从外在世界施加于印象呢?我认为应该注意

---

① 笛卡儿预设了知识的追求者和其所要认知的对象可以做主客的划分。与此相关,知识内容的真假取决于其与外在世界是否吻合和人的感官所感觉的事物相同也是实证知识观的基本假设(转引自:阮新邦,2003,p.37)。

② 麦克道尔的建议之一是拒绝理由逻辑空间和自然空间二分论,这一点等于拒绝主客二分(McDowell,1996,pp. xviii,138)。从中国思想传统规范来解读麦克道尔的这一建议,可能会将其视为一种与“天人合一”、“心领神会”有同族性的说法。

麦克道尔关于人的“第二自然”的说法(Mcdowell,1996,p. xx)①。麦克道尔指出:在融贯论看来,将以下观念:即外在世界(或自然)对感知主体施加具概念内容的印象必为一种自然发生与经验论结合似乎是不可能的。麦氏认为,这是一种误识,其错误之处在于忘记了自然其实包括“第二自然”。麦氏进一步说:人类获得的第二自然在一定程度上说,即是由外部世界施加的概念能力。而概念能力间的交互关系则属于理由逻辑空间。

这样一来便清楚了。麦氏说:我们一旦记得第二自然这档子事,便会视自然的运作包括将其在理由逻辑空间中描述的条件(Mcdowell,1996)。

如果麦氏的这一外在融贯论成立的话,其对社会科学方法论观念应有非同寻常的启示。简言之,麦克道尔所诊断的问题也正是社会科学方法论领域长期以来存在的方法论立场对立:实证经验论和诠释学,或用韦伯的话说:“因果性说明”与“解释性理解”的区分。此种二分法正好与塞拉斯所说的“自然逻辑空间”与“理由逻辑空间”的二分相对应。

麦克道尔的“疗治”方案——理由空间或思想无疆界——直接指向了如何对这两种对立传统方法论进行调和的晦暗不明之处。

需要指出的是:虽然麦克道尔所诊断的对立立场是基于经验主义传统知识论的,但是一般都认为戴维森的融贯论(事实上自从蒯因对经验论的两个教条进行摧毁以来)与欧陆的诠释学哲学有很

---

① 麦克道尔的第二自然之说与皮埃尔·布迪厄(Bourdieu)的“习性”(habitus)概念相契合。布迪厄(2003,p. 80)关于习性如是说:“条件制约与特定的一类生存条件相结合,生成习性。习性是持久的、可转换的潜在行为倾向系统,是一些有结构的结构,倾向于作为促进结构化的结构发挥作用,也就是说作为实践活动和表象的生成和组织原则起作用,而由其生成和组织的实践活动和表象活动能够客观地适应自身的意图,而不用设定有意识的目的和特地掌握达到这些目的所必需的程序,故这些实践和表象活动是客观地得到“调节”并“合乎规则”,而不是服从某些规则的结果,也正因为如此,它们是集体地协调一致,却又不是乐队指挥的组织作用的产物。”

多融合之处,戴维森本人也在欧陆受到欢呼①。因此,虽然麦克道尔所指的两种对立立场是在以经验主义传统的分析哲学内,但是其问题却已经相当于传统经验主义与诠释学之间的对立。

以下我将基于麦克道尔的方案,对几种有关的社会科学方法论观念进行辨析。希望通过辨析能使读者了解麦克道尔的方案对于社会科学方法论的意义。

案例一:社会科学方法论对立立场及其晦暗之处

彼得·温奇(2004,p. 44)认为社会学(实指社会科学)的中心问题与哲学问题无异。在此意义上我们可以说,社会科学的方法论是哲学知识论的运用。

一般认为社会科学方法论长期以来存在着两条对立的思路:一条是从培根、笛卡尔、牛顿、洛克、圣西门、孔德、斯宾塞和穆勒以降的实证主义路线,另一条是从施莱尔马赫、狄尔泰、海德格尔到伽达默尔的诠释学路线。长期以来也不仅存在着两种方法论立场的对立,而且存在调和两条路线的努力②。这样的对立区分的目的和作用似乎体现为也是互相对立的两种:其一,从理由逻辑空间特殊出发,将社会科学观念与自然科学方法观念分开(主要是诠释学传统和融贯论这样做);其二,试图将自然逻辑空间(以自然律出现)当作同样作用于理由空间的铁律(这方面以"自然主义"的最新发展,如认知科学③等为代表)。

---

① 这可以以戴维森在1992年获得黑格尔奖为例。此外,苏珊·哈克(2004,p. Ⅱ)在最近为一套哲学书写的序言中也强调指出,目前存在大陆哲学与英美分析哲学互相融合的演进趋向。

② 哈贝马斯将此种对立的认识方法论以不同的"认识旨趣"来统领,得出:技术的认识旨趣下的经验—分析科学观和实践的认识旨趣下的历史—诠释学的科学观。哈贝马斯自己则提出以解放为认识旨趣的"批判科学观"。在很大程度上,哈贝马斯的批判科学观属于诠释学传统,因此,批判科学观可以被视为一种"外在"的调和(转引自:洪汉鼎,2001,pp. 226-245)。

③ 应该指出,在人类学中,布洛克(Maurice Bloch)的认知人类学试图将格尔茨式解释/理解与自然主义进路的认知科学相结合(Bloch,1998)。

温奇显然属于以上对立之第一种。温奇(2004,p.2)表述过如下观点:"除非存在某种不是说明的结果的理解的形式,否则说明之类的东西是不可能的。"温奇的意思是:"说明"是以理解为度量的标准的。温奇(2004,p.2)进而又说:"我们已经拥有的理解是表达在概念中的,而概念构成了我们所关心的题材的形式。"从一定意义上说,温奇表述的是:社会科学的"因果性的说明"和"解释性的理解"紧密关联。但是,温奇的此种"说明"与"理解"的结合仍然强调因果说明(逻辑)空间与理解(理由逻辑)空间之间存在边界,因此,在关于因果空间与理由逻辑空间之间关系的辨析上仍然晦暗不明。关于温奇的调和论之晦暗可以用他对韦伯关于结合因果说明与解释性理解之统计学方案的评述为例。

韦伯以下述话语谈论如何结合这两种互相区别的方法论:

> 所有的阐释都希望成为不证自明的或当下有理的(immediate plausibility)(*Evidenz*)。但构成行为之意义的阐释,哪怕再像你希望的那样不证自明,也不能恰切地和具有因果关系之有效性的阐释相提并论。它本身不外乎是一种貌似有理的臆测。(转引自:温奇,2004,p.123)

关于如何使这种"臆测"得到适当的检验,韦伯建议应该使用统计方法。温奇如此解读韦伯的建议:

> 对这种臆测的适当的检验方法,是对所发生的事确立一种以观察为基础的统计学方法。这样他就得出了一个社会学法则上的概念:"与一种可理解的,有意图的意义相对应的统计学规律性。"(转引自:温奇,2004,p.123)

温奇质疑韦伯以上建议的假设:"理解是一种在逻辑上不完全的东西,它需要另一种不同的方法来补充,即统计学的收集方法。"(转引自:温奇,2004,p.123)温奇本人则坚持:"如果一种给定的阐释是错的,那么统计学——尽管能指出它是错的——也决不像韦伯所说的那样是评判社会学阐释之有效的决定性的,终极的法庭。这时需要的是一种更好的阐释,而不是在类型上不同的东西。"

温奇在否定了韦伯的以"构造统计学规律的能力"来检验"理解"后,转向维特根斯坦的语言哲学。他指出:"在这种情况下,'理

解'意味着把握人的行为和话语的要点(point)或意义(meaning)。这是一个与统计学和因果法则的世界相殊异的概念;它更接近话语(discourse)的领域并且起到联结一个话语领域之各部分的内在关系的作用。"(转引自:温奇,2004,p. 123)

从以上引述可以看得清楚,温奇的方案是将"理解"当作话语"内部关系"来处理①。这当然使其方案与实证方法论拉开了距离。但是如果用麦克道尔的话说,这是反弹回到类似戴维森式融贯论的一侧来了。

韦伯和温奇的例子只是多种试图结合实证方法论和诠释学方法论的方案中的两种。其困难和晦暗由此可见一斑。温奇的调和论的晦暗也正是许多试图调和两条对立路线者之晦暗不明之处。

麦克道尔的"诊断"看来能给这一晦暗之处带来光亮。应该插一句,如果只是从中国传统思想规范来解读麦克道尔的这一建议,可能会使人将麦克道尔的建议视为一种与"天人合一"观有同族性的说法。而联想到费孝通(2003)先生在最近的一篇文章(将在本文后半部分详细讨论该文)中提出要以诠释学的方法论来扩展中国社会学的建议,则会加深以天人合一观来诠释这一分析哲学的最新发展的信心。但是我们实际更应该意识到麦氏的"诊断"和"疗治"方案是基于西方分析哲学,甚至基于从康德以来的哲学传统提出来的。因此,其更重大的意义在于为跨文化范式的社会科学方法论之间实质对话提供知识论框架②。这样一来同样能开出以跨文化思想视野来解决问题的可能性(即解决经验内容如何可能的问题),但不需要仅仅跳回到"天人合一"去讨论。

此外,麦克道尔的方案虽然被欢呼为"最重要的贡献之一",但在当代西方哲学界也被认为是对传统哲学最有挑战性的和困难的贡献之一。因此,其方案的解释力如何尚需时日才能见出。但是仅就其所提出的解决方案和所引发的当代哲学界的热烈反响而言,可

---

① 张庆熊的读解是:温奇主张理解必须在内部关系中进行,并以此挑战实证主义的外部观察方法,特别是社会学中普遍采用的功能主义方法的有效地位。

② 其对话的新基点之一似乎在于充分认识到构成西方科学知识基础的经验主义传统内也出现了可以和中国传统思想互相印证的想法。

以说，麦克道尔提出的方案即使不能解除病根，也表明其号准了脉。

以上知识论发展为沟通实证方法论与诠释学方法论的努力显然提供了一种有力支持。因为从麦氏的“外在融贯论”来看，以理解“意义”（理由）为目的的深度描述与对因果律关系的“科学”说明之间的本质区分消失了。更关键的是，长期以来社会科学方法论的实证方法与诠释学方法（或实证方法与反思性方法）之争可以用此种知识论的最新见解来疗治。从此方案着眼，温奇所质疑的韦伯关于结合解释性理解和实证统计学方法的可能性问题可以在思想无疆界的意义上获得解决。因为，可以用麦克道尔的话说：统计描述的因果式关系就像其他通过人的感官从世界接受的直觉印象一样，已然带有概念（思想）内容。而且最关键的是这种“概念内容”（即可思议的内容）是由外在世界向我们的思想施加的理性（不止是因果式）影响（郑宇健，未刊稿 a）①，即体现为具概念能力的第二自然。因此，韦伯关于以构造统计学规律的能力来检验“理解”是成立的，但是并非因为统计学规律是“与一种可理解的，有意图的意义相对应的”“所与”，而是因为统计内容也包含“概念内容”，也属于无疆界的思想（理由空间）。

至于过去关于实证论和诠释学两种知识论范式谁更能达到真

---

① 郑宇健指出麦克道尔这样处理的危险是：理由空间或概念之域就成了无疆界的、涵盖一切经验对象和可知事实的有意义的“世界”！但是，迈出的这一大步有显而易见的、滑向后康德绝对唯心主义的危险（即上述带引号的“世界”取消或替换了常识及实在论意义上的独立于概念体系的世界）。麦克道尔当然清楚地意识到这一危险，所以他还必须强调上述理由空间在经验事件发生处所接受的外在约束。既然已无边界，何来“外在”？麦克道尔的回答是，外在是相对于实际发生的思考或判断而言的，而并非相对于可思议的内容而言。换言之，概念自发性的运作不可与该自发性可能的作用范围混为一谈：前者因时因地而有限（即受到外在约束），后者原则上无所不包 —— 现实世界有多大，可思议的“世界”就有多大。”（郑宇健，未刊稿 a）。

理,两种方法论能否调和,或探索调和两种方法论的折衷策略等①都失去了原有的意义。现在有意义的只是如何根据我们所面对的问题来决定选择这一种或那一种方法论模式,或结合使用等。最后一句话是布洛维(Burawoy,1998)在讨论延伸个案方法与实证方法的差异和结合可能性时,提出的建议。但是,布洛维没有麦克道尔所指出的那样一种理由空间无疆界的预设。如果用哈贝马斯的话来说,选择方法论模式则是由"认识旨趣"所决定。

案例二:社会学方法的新规则

如果麦克道尔的思想无疆界论能成立,那么在社会科学领域关于方法论观念的一些重要假设和规则必须重新考虑。这方面的一个例子是安东尼·吉登斯(Giddens)所写的《社会学方法的新规则》一书。吉登斯的方法论新规则很大程度上是综合温奇的后期维特根斯坦哲学,现象学传统和诠释学而成的方案。吉登斯赞同以上所引的温奇对韦伯的质疑,认为韦伯"错误地假定人类行为的解释可以采取一种逻辑上与自然科学特征相同的因果关系形式(如果不是在内容上)"(吉登斯,2003,p. 119)。事实上,如果承认麦克道尔的方案的话,那就可以这样来回应吉登斯:"因果空间与理由空间同样是无疆界的,并且是同广延的——哪里有理由空间,哪里就有因果空间"(郑宇健,未刊稿)②。

吉登斯一方面虽然反对韦伯的"错误假定",另一方面则通过其结构二重性原理将因果关系与理由关系的勾连引进关于"人类行为"的解释和理解中。但即使这样,如果从以上所依据的麦克道

① 这些例子很多,仅列举笔者有限阅读所记得的为例。在国外,如以反思性科学来界说延伸个案方法(Burawoy,1998,pp. 4-33),"两步骤路径"(Aunger,1995, pp. 97-129)或扎根理论等。在国内,则有覃方明以维特根斯坦的语义学哲学来整合实证方法和理解方法的对立。覃的界说似乎想在融贯论传统内——即维特根斯坦—温奇式"话语内部关系"进路——解决两种方法论的虚假对立(覃方明,2004,pp. 3-35)。此外,还有如阮新邦(2003,pp. 27-53)的"强烈价值介入论"等。

② 郑宇健建议,使理由空间和因果空间相勾连的是"规范性"。从此意义上说,理由空间和因果空间都属于规范性空间。

尔的观点看结构二重性理论的论证，我们仍然可以说吉登斯在关键的地方没有说清楚其原理。现在我们可以来看一看吉登斯是如何说的，以及他没解决的问题在哪里。

在我看来，吉登斯的结构二重性理论想解决的根本问题可以概括为一句话：即如何将具有外在约束特征或"因果"空间关系特征的结构性，解释成既内在又外在，既是主观能动性的产物又反过来约束行动主体的东西。如上所述，吉登斯的方式是将现象学传统社会学（通过许茨、常人方法学和戈夫曼的互动主义）和维特根斯坦的日常语言分析哲学传统（包括温奇对维氏的解读）相结合，以解决过去长期存在的在结构和主观能动性之间来回摆动的争论。在很大程度上，社会学内的有关"结构与能动性"之争相当于实证经验论与诠释/理解之争，也相当于经验论传统内的所与神话与融贯论之争。

吉登斯指出，能动性与结构约束的关系应该用他所称之结构二重性理论来统合。吉登斯这样概述结构二重性原理：

> 行动者和结构二者的构成过程并不是彼此独立的两个既定现象系列，即某种二元论，而是体现着一种二重性。在结构二重性观点看来，社会系统的结构性特征对于它们反复组织起来的实践来说，既是后者的中介，又是它的结果。相对个人而言，结构并不是什么"外在之物"：从某种特定的意义上来说，结构作为记忆痕迹，具体体现在各种社会实践中，"内在于"人的活动，而不像涂尔干所说的是'外在'的。不应将结构等同于制约。相反，结构总是同时具有制约性与使动性。这一点当然不妨碍社会系统的结构化特征在时空向度上延伸开去，超出任何个体行动者的控制范围。它也不排除以下可能性，即行动者自己有关社会系统的理论会使这些系统物化，而这些社会系统的反复构成却正是得益于这些行动者自身的活动。（吉登斯，1998，p. 10）

关于结构二重性原理如何说得通，我认为应该注意吉登斯关于

"理由"——行动的基础性原则的论述①。这方面也是与本文的讨论关系密切的地方。吉登斯在讨论关于理由与原因的关系时,采取了一种赞成他所称之"能动者因果关系(agent causality)的立场。吉登斯(2003,p.175)指出:

> 因果关系并非以永恒联系的"规律"为前提(如果有这种情况的话,肯定是相反的),而是以1)因果间的必然联系,和2)因果效力的观念为前提。行动是由能动者对他或她的意图的反思性监控所引发,这种意图不仅与需要有关,而且与对"外部"世界的需要的评价有关,这为本研究的必要性提供了一个行动者自由的充足解释;我并不因此以自由反对因果关系,但更愿以"能动者因果关系"反对"事件因果关系"。由此,在社会科学中,"决定论"涉及任何将人类行动完全还原为"事件因果关系"的理论方案。

由以上论述可见,吉登斯事实上接受的就是一种理由空间与因果空间无疆界的观念。而且吉登斯的因果关系是一种"规范性"问题:即"以……因果效力的观念为前提"。

但吉登斯的问题在于没有将因果关系与理由关系的内在勾连表述出来。他只是先称:"在本研究范围内不可能进行有关因果分析逻辑的详细讨论",然后"武断地"提出"能动者因果关系"这一说法。于是乎,在没有展开任何讨论的情况下,吉登斯的论述便从这个问题边上滑了过去。如果套用吉登斯自己批评温奇的话语来说:吉登斯在社会科学方法论的主要旨趣实际开始的地方停了下来,在"理由空间"与"因果空间"的可能结合点处止步不前。

从这一点来看,吉登斯的"能动者因果关系"说也同温奇的调和一样,存在着在关键之处晦暗不明的问题。但是联系起吉登斯的结构二重性原理的整体来看,我们仍然可以发现其解决因果关系与理由关系勾连的策略实际上是采取了现象学和诠释学的方式。这从其关键概念:"反思性监控"的使用看出。吉登斯(2003,p.175)认为:"在人类行为中,'理由'的意义最好被理解为行为反思性监

---

① 吉登斯(2003,p.174):"因此'理由'可能被定义为行动的基础性原则,能动者把这些原则作为他们对自己的行为进行反思性监控的常规因素而与之'保持联系'"。

控的'理论方面',这是普通行动者互相期望进行下去的,以致如果问他或她为什么做出那样的举动时,行动者能够提供有关此举动的一个原则性解释。"

在我看来,反思性监控与海德格尔和伽达默尔的"前理解"的意思非常接近。它也很接近戴维森的关于理解和解释的"信念"一词的含义。

此外,吉登斯认为社会学的方法是"必须沉浸于一种生活方式中,而且这就意味着一个观察者可以由此产生这样的描述"(2003, p. 279)。吉登斯的这一原则包含有否定实证经验式"观察"的意思。吉登斯进而指出社会学的概念必须遵从一种"双重解释学"。

如果它们不是作为与实证/说明相对立的理解/解释方法的话,这都是没有错的原则。

案例三:扩展社会学的传统界限

费孝通(2003,pp. 5-16)先生提出要扩展中国社会学的传统界限。他的问题的出发点是:传统社会学领域基本为"主客二分"的实证主义方法论所主宰。这种实证主义的方法论无法把握中国社会的日常生活世界的"理"、"心"和"性"等。费先生认为儒道这些中国的社会思想影响中国社会数千年,确实起到维护中国社会秩序的作用,但这些东西无法用"现代主流的社会学方法"(即实证主义方法)去研究。费先生提出今天的社会学应该找到"与古人跨越时间和历史交流的手段"。

费先生指出:中国社会学一直没有特别刻意地去探讨传统的"心"、"神"、"性"等问题。在一定程度上是由于现代社会学研究方法的制约。实证主义的思路不能进入这些领域。"换句话说,今天社会学的一些方法,无法和古人进行跨越时间和历史的'交流',我们今天的社会学,还没有找到一种跟'理学'进行交流的手段"。

费先生认为这些问题不仅是针对社会学的学科问题而发,也是针对自己前几十年以实证方法论为"武装",研究中国社会及人所遭遇问题的反思。费先生的这一想法与我们正在讨论的问题关系十分密切。但是费先生对最近几十年经验论传统的知识论的发展无所把握,因此其提出的问题应该说是针对20世纪50年代以前的实证主义的问题,其倡导的解决办法也是以反弹回现象学、诠释学

和中国传统哲学去为途径的。例如,费先生提出要以“天人合一”来扩展社会学的传统界限,研究“精神世界”等①。或者用麦克道尔的话来说,费先生的建议是从经验论的“所与”神话,反弹回类似“融贯论”的解决方式。按照麦克道尔的诊断,此路也是走不通的。

在这里有必要对费先生及其他学者所批评的以实证主义方法论研究中国社会的问题再作一些论述。之所以必要,是因为到目前为止,大多数“本土化”主张基本上是表面上作为此种实证主义相反的进路出现,实则是所谓“实证挂帅的‘本土观’”②。在中国社会研究方面,依据实证经验论范式进行研究时,研究者所乐于做的一件事是将中国经验现象与西方社会科学观念在实证经验论层次上结盟。具体做法往往是将从中国语境中产生的概念图图式(如关系、面子和人情等)以实证科学的手段测量。这样结盟的一个根本性错误是:没有意识到实证经验论本身是一种价值性的认识论或认识性价值(epistemic value),而以为是搭上了一辆价值无涉的“公

---

① 费孝通(2003,pp. 5-16)指出,像“天人合一”一样,个人生物体—集体—共识(包括语言、意义、反应),即人—社会—文化,在中国文化里是重要的连续体,而非各自区别的主体与客体。

② 此为叶启政对台湾社会学和心理学本土化的评价。叶启政(2006,p. 59)指出:“以实证主义的立场形塑‘本土化’的蕴涵,可以说是认同与支持‘本土化’者的基本认知模式。”叶启政在批评过往的本土化时,认为“本土化的知性活动必须走出追求‘本土契合性’这样一个极具局部性的认知旨趣格局。”叶(2006,p. 86)所提倡的本土化是“对‘西式现代化’所主导之‘全球化’的结构性理路进行艰巨的‘回转’改造工程。如此一来,‘本土化’是一股极具全球革命性的论述进路,它首先面对的将是创造一个有利的历史条件,以让另类的认知图像(与哲学人类学的存有预设命题)具备有足够的动能,可以带出另类的社会结构理路,继而实际参与着导引(甚至主导)人们日常生活中之种种现实实作理路之基调的塑造工作。在此,必须特别再次强调,‘本土化’并无法完全颠覆(因而取代)‘西式现代化’所搭设的理路的架构轴线(例如以人文关怀作为定义‘理性’的基础)。就现实的角度来说,它所企图经营的,还必须也必然以此一优势结构理路的一些基轴作为出发点的。这也正是所以使用具搓揉意味之‘回转’一概念来刻画‘本土化’的基本内涵的缘故)。”

交车"。这种结盟的幼稚还在于:相信指称的明确性或真值陈述的还原论;以为存在与指称一一对应的内容;看不到实证主义概念图式的真是与其后的一套互相融贯的经验/非经验的概念和信念等相关联的。当然,这种错误的发生部分归结于没法倒转的历史。因为自从休谟和康德以来,一直相信有一种事实与价值的"二分论"。这种二分论的崩溃是直到20世纪50年代初蒯因发表"经验论的两个教条"以后才发生的。因此,对于实证经验论的"整体性"和价值性自觉也是最近30年才逐步进入西方社会科学的。这期间还很不幸的是价值与事实勾连论才出现,又被当作"后现代"思潮而受到质疑。这样一来就使其在社会科学中的接受遭到限制。

我们应该从什么意义上看待费先生的建议呢?

首先应当认识到,费先生的回到天人合一的建议,缺乏与当代哲学知识论的对话和沟通(包括与西方哲学和当代中国哲学沟通),也缺乏与社会科学的中层概念的联结。而保持这一种联系似乎对建构具有普遍意义的,而非中国学者自己搞点儿本土化,自说自话的社会思想方法论基础很重要。

从费先生自己的角度看,这样的问题也不是"搞本土化"可以解决的。这似乎正是费先生的立意所在,因为他希望从现象学和诠释学的进路出发,建构具普遍意义的社会学。如果将这一思路延伸一下,似乎可以说成要以当代的社会世界(包括中国人的和其他社会的)的实在为视域,寻找与古典型的真理的"视域融合"①。

而从以上所讨论的外在融贯论的视野出发,如果承认思想或理由空间无疆界的话,则会自然而然地发现沟通实证经验论与诠释学(或融贯论)的路径已经出现。换句话说,这里显现的已是一种认识论或知识论意义上的"天人合一"观②。当然它是以经验主义传统的知识论表达出来的。

---

① 伽达默尔关于视野融合的教导对于建立跨文化的社会科学对话和范畴很有帮助。

② 这样解说是因为,按照麦克道尔的意思"经验所对应的事实在存在论上独立于认识主体(故不是唯心主义),但在知识论上依赖于后者的概念能力,从而只能具备或呈现为如此这般的概念内容"(郑宇健,未刊稿 a)。

更关键的似乎是:与天人合一本体论有关的中国传统知识论观念,如“知行合一”、“致良知”等都可以同当代经验论传统的知识论相互对话,相互“同族化”或相互“视野融合”①。

因此,如果认可外在融贯论的话,那么,社会科学方法论面临的一个任务则是:发展或再概念化一些基于在地经验和相应信念规范的范畴或概念。这样做的时候应该自觉而充分地表明这些概念与外在融贯论等当代经验知识论的视野之相互融合②。我在本文开始介绍的“整体性原则”便是基于此种考虑的一个尝试。

案例四:整体性原则与饱和性和延伸性策略

在对麦克道尔的外在融贯论及其社会科学方法论意义有所了解后,我们再回头来看整体性原则。可以说,整体性原则的前提是建立在对麦克道尔的方案有所自觉。

从蒯因、戴维森和麦克道尔的整体主义能得出的一个基本启示是:若要谈论关于“人的科学分析”的普适性的终点(或起点),则非规范性本身莫属③。相比于此,所谓个人主义(包括方法论个人主义)仍然是一种仅具有“地方”意义的假设前提。其地方性就如唯理主义(哈耶克所指责的那一种)、集体主义或关系主义④等一样的。换句话说,所有这些曾被这样那样地当作人的科学分析终点或起点的社会理论都无不显示出所谓“人”是以规范性作为判断形成

---

① 这种“视野融合”与叶启政(2006,pp. 75-94)所提倡的“回转对话”式本土化相通。

② 这样说并不否认这些基于在地经验/信念的理论概念与诠释学视野的融合,相反,它们与诠释学的视野融合倒是自然而然不用多说的事,而且许多做方法论的,特别是强调本土化的学者都已经在做此种视野融合。而讨论经验主义传统知识论与在地经验/信念间的视野融合者则很少。这大概是因为大多数人心目中的经验论仍然是蒯因所指的那种坚持经验论两个教条的知识论,是看不出能与诠释传统相融合的路径。站在今天的角度来看,探索在地经验/信念与当代经验论知识论的视野融合更显得重要。

③ 此处关于规范性的观点受到郑宇健对戴维森哲学的论述启发。

④ 此方面,如黄光国的儒家关系主义和费孝通的差序格局论等。

和信念产生的前提①。认识到这一点非常重要。就本文的内容而言,其重要性在于有助于看清楚例如方法论个人主义所遮蔽的价值观的"地方性"或意识形态性质②。换句话说,互相对立的所谓"真"和"伪"个人主义、集体主义等都不过是一些以规范性为前提的信念和价值。而那种以为方法论个人主义可以充当跨文化的普适性社会理论或人的科学分析之终点(或起点)的想法是天真幼稚的,同时也是害人的。

以上整体性原则对社会科学方法论的其他启示包括:首先以理解"意义"(理由)为目的的深度描述与对因果律关系的"科学"说明之间的本质区分不存在,而社会科学研究中选择实证主义传统方法,还是诠释学传统方法完全取决于所研究的问题的特征:即视何种方法论更有助于实现整体性原则而定。坚持"理解"与"说明"间没有本质区分也隐含着赞成"实然"与"应然"间并无不可弥合的隔绝和坚持"事实"与"价值"的联系。其次,整体性原则所强调的"阐释他人陈述的意义取决于整体性阐释",即意味着一个有关"事实"或"真"的命题的证成(justified)取决于整体性情境(包括时间和空间维度),也取决于特定信念和价值。

如何在社会科学研究中体现整体性原则?我认为可以以路易·迪蒙(1992,2003)的涵盖性和整体文化系统(encompassing holistic cultural system)比较为例③。迪蒙(2003, pp. 6-7)强调其整体主义是与方法论个体主义相反的进路。迪蒙认为,每一个社会都是按照特定价值生成的统形,其中一些价值决定并涵盖其他价值。因此要理解一个社会必须从整体上来把握,而不能只挑出一些要素来与其他社会看上去类似的要素进行比较。迪蒙举例说:我们的社会

---

① 郑宇健在评述麦克道尔时指出:麦克道尔关于理由空间和因果空间没有边界或互相约束之可能性在于,它们都以"规范性"为条件。郑(未刊稿a)指出:"在这个意义上,理由空间和因果空间只能是规范性空间,或者叫逻辑空间(因为逻辑是人类所能掌握的最根本的规范性形式系统)。"

② 用普特南(2006, p. 39)的话来说,方法论个体主义的价值性属于"认识的价值"(epistemic value)。

③ 迪蒙对印度社会和西方社会的分析很有启发,但是迪蒙的整体主义是基于涂尔干式的结构主义。

与被观察的社会在其思想体系中都有因素 A 和 B。但在一个社会中 A 从属于 B,而在另一社会中则是 B 从属于 A,“这就足以产生一切观念上的巨大差别”。因此,要比较这两个社会如只比较 A 和 B 要素而不把握它们与各自整体相连的等级系列则会是很不妥的①。这种要素比较被迪蒙视为个体主义方法论。他认为这是与实证主义知识论相联系的②。他还批评说这是一种试图割断事实与价值联系的徒劳。因此,可以说迪蒙所批评的个体主义方法论,或要素比较方法,相当于蒯因批判的“还原论”。

迪蒙的整体主义的比较研究的一个方法论启示是:必须将要素(体现为互相矛盾对立或倒置)与统合性的价值(如个体主义之于西方社会)联系起来,整体性地理解一个社会。写到此,我感到迪蒙的进路与格尔茨的“世界看法”比较的说法实际上相似得很。迪蒙的说法也十分接近从蒯因到戴维森的整体主义的纲领。在蒯因和戴维森看来,迪蒙的统合性价值不就是“信念”的另一用语吗?

此外,我认为,所谓整体性原则至少还可以有以下两种实践策略:一曰“饱和性”,二曰“延伸性”(应该申明,当提出这两种策略时,我不认为它们能穷尽整体性原则可能实践策略的意思)。

饱和性是指对社会性质的“理解—说明”最终应以经验内容与规范信念间的相互支持的饱和为标准。换句话说,经验基础和信念

---

① 彼得·温奇(2004,p.117)在批评帕雷托时做过与迪蒙类似的论述。他指出:“观念和处境之间的关系是内在的关系。观念是通过它在体系中扮演的角色来获得意义的。下面的这种做法将毫无意义:罗列一些观念体系,找出其中用同一种术语形式来表达的一个要素,然后就声称发现了一个在所有体系中都相同的观念。这样就好比在观察亚里士多德和伽利略的机械理论体系时,发现他们都用了一个力的概念,于是就得出结论说他们对这个概念的用法也是相同的。人们可以想象帕累托对这种浅薄不堪的做法会发出何等狂怒的咆哮,但他自己却正是犯着这种浅薄不堪的错误,比如当他把‘一个美国百万富翁和一个普通美国人’之间的社会关系与一个高种姓印度人和一个低种姓印度人之间的社会关系做比较时,这类比较在他的整个理论方法论中是本质性的。”

② 迪蒙提出其整体主义时,对于库恩(khun)代表的科学革命论已经有所关注,但是对于蒯因和戴维森等的后经验论的成就无所认识。

(包括信念间)的相互支持要以"饱和"或至极为目标。这样的饱和性原则似乎有些相当于哈克关于"基础融贯论"的界说。

哈克在回答什么可以算做是一个信念的好的、强有力的、支持性的证据支持时,认为应该坚持其所谓"基础融贯论"。哈克(2004,p.2)的基础融贯论的假设是:"一个人相信某物在某个时间是否被证成,如果被证成,在何种程度上被证成,这取决于他的证据在那个时间相对于那个信念是多么好。"哈克(2004,p.2)还说:基础融贯论"既允许渗透于信念之间的相互支持(这是融贯论的信条),也允许经验(experience)对经验证成做出贡献;在内容上,它既不是纯粹因果的,也不是纯粹逻辑的,而是一个双面理论,部分地是因果的,部分地是逻辑的"。

我认为从社会科学方法论实践的角度来说,可以将哈克的以上原则发展为自觉追求一种基础或经验内容与信念之间的"强"相互支持,即饱和支持。必须认识到"经验内容如何可能"和信念的证成取决于此种强相互支持。很明显,这样一来,必须既强烈反对以价值无涉为一方的所谓"客观观察",也强烈反对无视"经验基础"的建构论和罗蒂式的真理约定论等。

"延伸性"是与法人类学传统的延伸个案方法和布洛维对这一方法论的再界说有关的整体性原则的另一实践策略(朱晓阳,2004;Burawoy,1998)。

简言之,延伸个案方法最早是西方法人类学家在非律宾和非洲的部落社会观察发现的一种地方性的纠纷调查和处理办法。当作一种研究方法论,延伸个案相当于一种以整体性原则来发现"事实",确定"性质"和做出相应裁决的方法。其所搜寻的"事实"必须放在社会—文化情境的整体中才能定性;必须与纠纷的"前历史"和可能"社会后果"联系才能定性;必须以地方的和超越地方的法律认识或规范信念为背景才能"想象"得出其"性质"和意义。

可以说,延伸个案方法所体现的整体性原则与德沃金的法律整体性原则是同族性的。从诠释学哲学意义上说,"延伸个案"所考察的个案"前历史"则可以视为"理解"历史的必要"前见"。如果用吉登斯的话来说,"延伸个案"谈论的"前历史"类似于对个人行动和社会生活具有监控作用的"条件信息"。

布洛维(Burawoy,1998)试图将以上延伸个案原则发展成一种

具有知识论意义的方法论。他认为延伸个案方法模仿一种反思性科学模式。这种反思性科学模式与实证方法相反①,将研究者和研究对象的主体间性视为基础。他认为延伸个案方法可以与实证方法互相补充其不足,并提出了延伸个案方法的原则:其一,延伸"观察者"到参与者,即强调干预性;其二,延伸观察的时间和空间,即强调过程性;其三,将延伸过程视为多种(强调内和外)力量、制度等的交织和结构化(强调结构化);其四,延伸理论,即强调理论再建构:通过观察者和参与者,观察者作为科学共同体的参与者对话而形成理论。

此外,布洛维认为,对话性是此种"延伸个案方法的核心"。

按照布洛维的看法,延伸个案方法的主要问题②是:权力影响。即落实以上四个原则时,会再受到权力影响(effects of power)。布洛维指出了以下四种相关问题:①统治性(domination)——社会科学家的统治性;②沉默(silencing):统治性意识形态将统治阶级的利益表征为所有人的利益;③客体化(objectification):将社会力量物化为外在的和自然的;④规范化(normalization)——容易以化约方式将调查地点化约为一个个案,然后将其与理论对应。

为了克服延伸个案的以上缺陷,布洛维又反过来要求以实证研究的方法对之进行补充。

现在可以小结一下到目前为止的内容。本文以对社会文化人类学传统的整体主义再概念化为始,即以当代哲学知识论的一些观点来对整体主义进行重新界说。为此目的,本文引入包括后崩因传

---

① 布洛维认为延伸个案方法的原则与以下实证研究的4R原则相反:a. 反应性(reactivity)——社会科学家必须避免影响其研究对象(避免扭曲对象)(中性化刺激);b. 可靠性(reliability)——需要可靠的选择样本的标准(标准性);c. 可复制性(replicability)——保证别的社会科学家在同样条件下能获得同样结果(稳定性);d. 代表性(representativeness)——与可靠性类似,保证被研究的东西是有整体代表性的(抽样性)。

② 布洛维(Burawoy,1998)指出实证方法的问题主要是:语境(context)影响,包括:a. 访谈影响——访谈者对被访者的影响;b. 回应者影响——被访者的理解差别影响;c. 调查实地影响——当地的政治经济语境;d. 情景影响——如何抽样才有代表性。

统的知识论"整体性原则"和诠释学传统的整体论作为知识论基础,将麦克道尔对经验论传统的知识论问题的诊断及其疗治方案作为辨析社会科学中方法论病症的工具。

基于麦克道尔的方案,本文选择了四个社会科学方法论个案进行辨析。我希望通过此种辨析,不仅寻找到一条消除长期以来存在的所谓实证与诠释,或解释性理解与因果性说明二分的进路,而且更重要的是探索将中国传统知识论观念与当代西方社会科学知识论相融合,从而形成理解—说明当下现实的方法论框架的可能性。

[参考文献]

[1] Bloch, M. (1998), *How We Think They Think: Anthropologyical Approaches to Cognition, Memory and Literacy*, Wesview Press.

[2] Burawoy, M. (1998), "The Extended Case Method," *Sociological Theory*, March 1998, vol. 16, no. 1

[3] Geertz, C. (1983). "Local Knowledge: Fact and Law in comparative Perspective", *Local Knowledge*, New York: Basis Press.

[4] Geertz, C. (1973). "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture", in Geerts, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books.

[5] Davidson: "Radical Interpretation", in *Inquires into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, 1985

[6] Davidson, "A Coherence Theory of Truth and Knowledge", in Dieter Henrich (ed), *Kant oder Hegel?*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1983

[7] McDowell, J. (1996). *Mind and World (with a new introduction)*, Cambridge: Harvard University Press.

[8] Peacock, J. L. (1986). *The Anthropological Lens: Harsh Light, Soft Focus*, New York: Cambridge University Press.

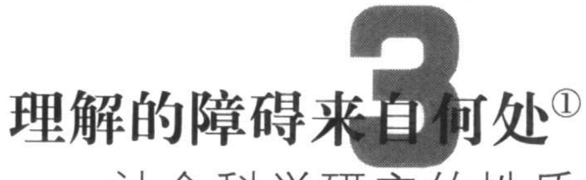
[9] Smith, N. (2002), *Reading McDowell*. Routeldge.

[10] Aunger. R, (1995). "On Ethnography-Storytelling or Science?" *Current Anthropology*, vol. 36, no. 1.

[11] Erickson, T. H. (2001). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology(Second Edition)*, London: Pluto Press.

[12] 布迪厄. 实践感. 蒋梓骅译. 南京:译林出版社,2003

[13] 温奇. 社会科学的观念及其与哲学的关系,第二版. 张庆熊,张缨等译. 上海:上海人民出版社,2004
[14] 陈波,韩林. 逻辑与语言——分析哲学经典文选. 北京:东方出版社,2005
[15] 费孝通. 试谈扩展社会学的传统界限. 见:北京大学学报(哲学社会科学版),第40卷第3期,2003年5月
[16] 福柯. 知识考古学. 谢强,马月译. 北京:三联书店,1998
[17] 哈克. 证据与探究:走向认识论的重构. 陈波,张力锋,刘叶涛译. 北京:中国人民大学出版社,2004
[18] 吉登斯. 社会学方法的新规则——一种对解释社会学的建设性批判. 田佑中,刘江涛译. 文军校. 北京:社会科学文献出版社,2003
[19] 吉登斯. 社会的构成. 李康,李猛译. 王铭铭校. 北京:三联书店,1998
[20] 瑟维斯. 人类学百年争论:1860—1960. 贺志雄等译. 昆明:云南大学出版社,1997
[21] 蒯因. 从逻辑的观点看. 上海:上海译文出版社,1987
[22] 拉德克利夫-布朗. 社会人类学方法. 夏建中译. 北京:华夏出版社,2002
[23] 迪蒙. 阶序人:卡斯特体系及其衍生现象. 王志明译. 台北:远流出版事业股份有限公司,1992
[24] 迪蒙. 论个体主义:对现代意识形态的人类学观点. 谷方译. 上海:上海人民出版社,2003
[25] 马林诺夫斯. 文化论. 费孝通译. 北京:华夏出版社,2002
[26] 普特南. 理性、真理与历史. 童世骏,李光程译. 上海:上海译文出版社,2005
[27] 普特南. 事实与价值二分法的崩溃. 应奇译. 北京:东方出版社,2006
[28] 覃方明. 社会学方法论新探——科学哲学与语言哲学的视角. 见:中国社会学(第三卷),2004
[29] 叶启政. 社会理论的本土化建构. 北京:北京大学出版社,2006
[30] 阮新邦. 社会研究的本质. 见:中国社会学(第二卷). 上海:上海人民出版社,2003
[31] 洪汉鼎. 理解与解释. 北京:东方出版社,2001
[32] 郑宇健. 世界由去魅到复魅——经验主义的自赎(未刊稿 a)
[33] 郑宇健. 戴维森、规范性与跨文化理解的陷阱(未刊稿 b).



理解的障碍来自何处[①]
——社会科学研究的性质

◆张　静[②]

【摘要】本文关注社会学以及广义社会科学的方法观念，即求知路径问题。在对经验论和非经验论两种设问图式进行区分之后，作者试图说明，主流的经验论方法无法令人满意地解释，在相似的经验——文化、制度、语言、实践等条件下，为何存在不同的价值追求和行动选择，以及相反，在不相似的经验条件下，为何存在相似的价值追求和行动选择问题。这一局限与遵循"发现"(finding)，而非"制作"(making)的支配性哲学理念有关。与此不同，非经验论方法观念当引起重视。以社会建构理论和实用主义哲学为基础，非经验论的求知观重视意识构图的作用。意识对信念追求和理想目标的建构、理解和认同，等于生产和制作价值取向、制度原则和正当性逻辑。在这个意义上，社会科学研究的性质，不仅仅是若干事实的发现，更是一系列价值原则和正当性逻辑的建构。由于这种建构并非完全依赖具体的经验，对这类知识产品的生产、建构和认同困难，可能构成更基本的理解障碍。

---

① 本文构思与两个研讨会有关：北京大学社会学与人类学研究所，"社会学研究方法观念与哲学"(2005 年 6 月)；北京大学法学院和中国社会科学杂志社，"法学方法与社会科学"(2005 年 5 月)。作者感谢这两个研讨会给我的责任成就了这篇文章，感谢王绍光、谢立中、李雪有价值的反馈评论。此处论文经过再修改。阅读批评欢迎传至：zhangj@ sachina. pku. edu. cn.

② 张静，北京大学社会学系教授，北京大学社会发展研究中心研究员，上海高校社会学 E 研究院特聘研究员。曾就读于四川大学、南开大学、香港中文大学，并先后获得学士、硕士和博士学位。研究领域主要涉及政治社会学和法律社会学。

问　题

社会科学经常面临的一个难题,是如何处理来自差异文化的知识体系:把它当作人类知识产品的一部分,拿来运用,还是当作他者经验的局部知识,不能共享?我们是否可能通过学习,充分理解外来的知识体系?外来的知识是否可能帮助我们理解中国的社会现象?这样的难题,已经以不同的话语形式,显现为一系列方法论争辩:普遍性知识对应地方性知识、进化论对应修正论、一元论对应文化相对论、制度结构对应行为过程、理论模式对应实践形态等。在设问观念层面,这些争论涉及的共同问题是,在认识社会现象的时候,学者应当遵循怎样的设问和解释途径?一种有广泛影响的看法认为,将外来知识体系用于分析中国,自然发生问题意识错误,因为那里的问题产生于不同的文化、经验和制度实践。在这种观点看业,这一争论事关学术研究的立场:你究竟站在哪里?西方还是本土?

丁学良(1997)称上述问题为,华人社会在接受西方社会科学过程中遭遇的"特定困难"。他指出,这些困难的根源来自三方面:其一是语言性质的(linguistic)。不少西方的观念术语,在中国很难找到对应物,即使费力找到,也难免扭曲。其二是本体性质的(ontological)。两个社会的历史经验、研究者的生活经历、个人化的社会情景等都无法提供准确理解的参照系统。其三是方法论性质的(methodological)。西方社会科学之观念构筑的逻辑、方法和技术,与中国思维定势存在差异。

这些看法和格尔茨(Geertz)(1999,2000)、温奇(Winch)(2004)、阿普尔比(Appleby)(1999)等人的观点类似,他们都对跨文化知识系统之间的"充分"理解持怀疑态度。怀疑的论据,有文化多元主义和价值相对论,还有维特根斯坦语言哲学。它证明,概念和范畴的存在依赖群体生活,概念语词的确切含义,逻辑地依赖人的社会交往。因此,无法用一般化的概念,来说明一个具体的语

词在特别情景下的意思。因为人们并不是首先进行一般化，然后再用概念表现他们，相反，只有先凭借他们已经拥有的概念，才能进行一般化思维（温奇，2004，pp. 44-45）。语言是逻辑分析和意义理解需借助的工具，语言及其感觉经验的来源——生活实践的差异，使得适用于说明一切生活形式和文化形态的普遍知识体系，没有可能成立。因而，可能"接近"精确理解的途径是：进入对方的语言意义系统（格尔茨语，转引自：张静，2002）。

如果着眼在方法—设问观念的范型上，上述论证显示的进路，不妨称之为经验论图式。这一图式假定，生活经验（实践场景）和沟通媒介（语言含义），决定着理解的程度和导向，还决定着知识的内容和生产。在马克思的"社会存在"、涂尔干的"社会事实"，乃至被称为"后现代"（张静，于硕，1998）①的布迪厄之"场域"和"惯习"分析中，都不难看到与此类似的设问观念。布迪厄说，场域，是"各种位置之间存在的客观关系的一个网络"，在这个特定的位置上，可以观察到行动者被强加的客观的、决定性的因素——关系和权力的限制和支配；场域的概念就是"从关系的角度进行思考"（布迪厄，1998，pp. 133-134）；惯习，是知觉、评价和行动分类图式构成的体系，它具有稳定性、历史性和社会性。它产生于社会制度，通过人们的原初经验和社会生活建立起来，是各种社会经验组成的体系。其本质，是生存的客观条件内化于行动者自身的性情倾向（布迪厄，p. 171）。显然，这两个概念，都强调特定社会和历史中的位置、经验、制度、关系和权力，并将这些生活世界的要素置于重要的解释地位。

可以说，在当今的社会学，乃至广义的社会科学中间，经验论图式的研究观念随处可见。它的基本表现形式，是用社会世界说明精神世界，用社会关系说明行动意向，用实践活动说明知识生产，用生活经验说明价值偏好。在这种观念下，具体的生活世界和实践活动，被看成是精神世界和知识生产的基本源泉。知识的性质是现象发现，而非价值和原则的设立。这种设问将人的追求、偏好、价值和

---

① 布迪厄认为，"后现代"，是美国人给他和福柯按上的标签，他们的作品到美国转了一圈，回来就带上了后现代帽子，但他自己的社会学还是坚守实证主义的。

判断看成是其经历的产物,顺理成章地,它们不会对并非自己生活经验的价值、正当性逻辑和规范原则发生认同。因为,观念不可能超过经验,跑到它的外面去。

与此不同,另一种观念采用了不同的设问逻辑,这就是,先构造一个理想的观念类型,然后比较生活世界的现实,并总结出原则和标准,用以对现实进行分类和分析。这样的研究进路,很显然,并非仅仅将经验现实,而是将观念建构置于主导地位。比如韦伯(Weber)(1987),他曾经论述这样的想法:宗教中对于"神和人"、"上帝和我"关系的构想,影响了人们对现实社会秩序的看法和构想。进而,人们把这种构想,和在世俗世界中的自我角色、义务和责任的认同性选择联系起来,并给予后者以正当性说明,让自己确信并赴之以行动。和德国哲学——非经验性假设,以及从个人直觉推论行为——的智识传统有关,韦伯运用一般化概念建构的"理念类型",灵感并非完全来自经验世界[科亨. 转引自:特纳(Turner),2003,p. 94],但这种设问不介意用观念与经验世界的"不相合"做对照。它假设,二者的不一致并非不正常,相反,制作观念产品,并将其作为知识改变生活世界,是人类意识的特殊才能。

还比如帕森斯(Parsons)(2003),他对于社会"四个系统"的整合说明,运用意识型构力量,对纷繁复杂的现实进行化约、分类、推论和统合,目的在于论证推演其"功能均衡"的构想。在关于"行动"的分析中,他明确指出,行动者自己确定各自行动的意涵,他们的"手段—目的"理性与意义理解有关。在这一点上,"帕森斯表现出一种至关重要的立场偏向":他把"对于意义的理解,即价值,作为理性行动的基础"(科亨,转引自:特纳,2003,p. 98)。

再比如,"社会建构理论"阐明,事实来自于人对于现实世界的概念性表述。比如,种族差别不是必然的,并非一些种族的自然属性更强或更弱,这些"差别"以及由此产生的种族支配行为,不过是人的概念定义,是社会文化性建构的产物。事实的"本质"是人的社会建构(Hermans, Immink, et al., 2002),这些建构被人们习惯并定型化(typification),"定型化就是制度化"(Berger & Luckmann, 1997, p. 71)。在建构理论看来,制度"籍由先被正名的行为模式控制人类的行为,并且使之有一定的导向。更重要的是,人的"控制"意图内涵于制度化中,并且先于那些具体的制裁机构而存在。这种

区分相当重要，因为具体的制裁机构是为支持制度而设，其控制的效能只是其次问题。故，当我们说，某些人类活动已制度化时，指的是它已经被纳入控制之下（Hermans，Immink，et al.，p. 72）。在这里，“控制”，作为人类的意图，产生了规则，并在实践中定型为行为秩序，然后才是建立执行它们的机构（组织）。

这一设问观念，和前述的经验论图式之不同在于，在知识生产方面，更重视意识的建构作用。它不是用经验说明行为，而是运用抽象、想象、区分和归类等精神手段，对现实世界进行归类构造，生产信念、价值和正当化逻辑等规范标准，去“组织”和“构造”现实行为。这样，意识和精神自由可能超越于现实，并以知识的形式展现人对现实的希望。

经验障碍与非经验障碍

在处理理解的障碍问题时，两种图式注意的知识重点极为不同。经验论重视的是，通过例证（比如生活实践）和表述（比如语言）证明我们想说的东西确实“存在”，确实“真实”。但是它难以提供这样做的规范标准——当我们表述和取证的时候，以什么原则为标准？何者为正确、公正、善意和德性的表述和说明？在经验范围内，这些标准是多元的，人们经常有分歧，这就需要选择，但选择又需要对标准进行判断取舍，否则根据什么选择？又为何某种选择是正确的？对于这些事关“原则”和“标准”的问题，经验无法解答。

经验也许有益于比较——什么是更紧要的需要和利益，有多少人具有这样的需要和利益，但“利益需要”和“正当”是两件事情，虽然它们经常胶合在一起。有时人们作出合乎利益需要的决定，并把它说明为正当，但更经常的情况是，在某一个角度看来，一些利益需要是正当的，而另一些则不。利益关乎生存需要，但正当关乎价值追求。如果正当性论证的标准仅仅由生活经验提供，如果仅仅从利益和需要推论正当，那么它不得不随着利益和需要的变化而变化，这样就毫无确定的正当性可言。

正当性论证关涉价值原则的合理性证明,它们属于超越利益需要的精神活动,和具体的生活经验可以有关,也可以无关。比如,食不裹腹、衣不遮体的人,仍然可能热衷某一哲学和宗教体系;富裕阶层的人,仍然可能赞成剥削理论;不同种族、语言、宗教的人,甚至土著居民,仍然可能被同一音乐、绘画触及心灵;而同一种族、语言甚至宗教的人,仍然可能在何为公正的问题上产生严重分歧。在这些例子里边,我们发现,在决定人的思想意识方面,生活经验并非唯一重要,而人们的精神和意识的取舍导向——对于"正当"的判断和相信,对于"价值"的建构和认同反而不可或缺。

我不得不问,为何不同的人面对同一事实,却对它的阐释是不同的?为何不同的人处理同一资料,却对它引起的关系联想(洞察)是不同的?为何对同一件经验,不同的人定性如此不同?相反的问题也存在,为何尽管存在着语言、文化传统和生活经历的差异,但不同社会中都有人对于什么是好的、善的、美的、公正的价值具有相似看法?为何有些价值经久不衰,延续至今,没有因为功利动机、利害导向、社会关系的变故而消逝?总之,经验世界的各种差异无法令人满意地说明,为何一些人的价值选择如此的不同,而另一些人又如此相似。

经验论图式不能解决上述问题,其原因在于它假设价值选择来源于经验世界的发现,而不是精神世界的制作。根据这一图式,所有的规范、价值、原则、知识体系等东西,都是现实世界中的"前在"和"出生",经验生活是它们产生的母体,它们不是人的意识"赋型"或者"制作"出来的①。换句话说,关于价值的知识是现实中本已经有的东西,不是无,因此,研究者的作用是发现,而不是制造。经验论图式的核心是"发现",它必须以经验世界的实在之物为前提:比如关系、实践、语言、文化、利益以及经验。作为知识生产和观念的来源,脱离了这些实在,理解便无从产生。

对于知识理解来说,上述经验障碍确实存在。但,意识赋型和制造的价值原则、思想体系、关系设定、秩序构想等方面的差异,更

---

① 本杰明·史华兹(Schwartz. Ben Jamin)(2004)使用了 procreation, giving birth, fashioning, creating 作对比概念,来说明一元论和整体宇宙观的隐喻。

为基本。这方面的障碍,即使在一致的语言、文化体系中也频繁发生。对于价值原则的认同、对于其重要性的判断和选择、对于其正当性的推论和说明等是更难以克服的理解障碍。因为,大家认同不同的原则,采用不同的类比推理标准,对重要性地位给予不同的评价,进行不同的关系设定和正当性说明。这些意识导向的差异,在信奉者那里往往不容争辩。否则,我们就不能解释,为何美国军队进入伊拉克的事实,在当地产生不同的反应。分歧的核心在对军事行动的定性方面,但这种定性极大地依赖社会成员的价值选择。价值选择提供了正当化说明的根据,让同意者相信、认为合理并产生认同;反对者则不接受这种正当化逻辑,对其不相信、不认为合理,也不认同。

显然,上述认同障碍事关价值的建构和正当化,这不仅不能完全从文化、宗教、地域、语言方面得到解释,而且造成了更大的沟通和理解困难,因为价值信仰是不容交易、质疑且难以讨论的。对9·11事件的不同反应再次表明,文明冲突的原因,与其说是文化误解和曲解,不如说是价值原则,乃至主权政治的冲突。即使在共享同一文明和文化的人群中间,也存在着价值认同的冲突,在美国本土,这样的认同冲突同样存在。价值的取舍并非总是以文化、语言、宗教和生活经验为边界,对于原则的信念和正当化,显然还有其他来源:这就是精神世界的来源。

显而易见,如果以经验论图式处理中国研究和外来知识体系的关系,结论必然是,他者的经验、语言、文化和问题都不是我们的,所以无法有用。但非经验论图式的处理方法更具有开放性:社会行为和规则是人类意识力量的建构产品,他者和我们都可以创建这些产品,并用之构造生活世界。在这种设问观念看来,如果不是在谈论政治问题,或是对学术进行政治化处理,那么,知识产品就是人类的公共产品,其适用性取决于人们的选择,与它产生的地点无关。而选择关乎对于道理的认同,道理的制作是产生信念的正当性来源,因而选择不仅仅与生活经验、文化、语言、历史有关,更与偏好、价值、标准和原则的建构和认同有关。前者来自于生活世界,后者来自于精神世界。

因此,在面对差异性知识体系的时候,需要对理解的障碍作出类型区分:经验障碍和非经验障碍。前者指经验涉及的障碍范围,

包括语言、经历、实践、文化等生活经历的差异,后者指经验无法涉及的范围,包括偏好、推理、逻辑、区分、判断、正当化等意识取向的差异。前者构成的障碍主要在,因经验现实不同发生的概念歧义方面,后者构成的障碍主要在抽象、推理、概括、关系设定、重要性判断,以及价值原则的自我正当化方面。

型塑社会世界的图像

非经验图式重视人(的精神世界)对社会世界的"构图",进而依据这一理想构图控制人类行为。它对世界的看法是规范主义的。规范主义者相信,人们根据理想、希望和梦想的构造,去设置自己和他人的现实关系,构图,在这个意义上,成为他所认为的生活世界"应当"之模样。虽然事实上的自然"模样"并不一定如此,但人的意识总是力图用"应当模样"秩序化生活世界,并给予其正当化说明和理由。用制度安排规范人类行为是最典型的例子。比如,用交通规则秩序化行走秩序,用家庭规则秩序化性秩序,用法律规则秩序化权益分配秩序,用等级规则秩序化地位秩序,用权力规则秩序化服从秩序,用信用规则秩序化行动机会秩序等。

重要的是,这些常见的规范秩序并非自然存在,而是由人定义,并强制施行的。它们是人造的,不是发现的。制度规范属于观念构造,其作用是调整生活世界中的行动机会结构,使之达到均衡状态,以满足意识构图中的观念秩序。这些观念秩序的典型形态是法律、税制,以及各项用来约束公共关系和行为的制度建制,正是由于人的天然行为达不到观念中的理想秩序标准,它们才被构造出来并附之于强制性。虽然这些理想构造过于依赖对人类理性和控制能力的确信,而且实际上有成功也有失败,但总体而言,可以说,我们理解的人类"文明",一般是指,用观念秩序控制天然生活状态的程度,以及用观念设定的标准衡量并改造天然行为的状况。人们总是用希望改造现实生活,希望作为观念设置不断成为人类的行动目标。尽管控制的方式和衡量的原则各不相同,但文明反映了人类用

那些定义为"应当"的规则,去规范构造实践秩序的能力。正像用家庭制度构造群婚秩序、用合约制度构造市场秩序一样,人们相信,没有这些观念秩序及其控制,人类的自然生活可能是一片混乱,在这样的状态下,每个人的福祉和利益都无法得到确定保障。这可以解释为什么存在着惩罚,一个没有信用的人会遭到社会疏远,用"疏远"和"孤立"进行惩罚,意味着人们对其没有遵守"应当"的规矩作出反应。在这里,惩罚,正是对不符合观念秩序的自然行为进行抗拒。而惩罚的成功取决于社会成员对于该规则及其原则,即观念秩序的认同。当人们不再认同一种规则的时候,这种观念秩序的正当性(存在道理)便消失了。

观念秩序是精神世界的产物。不同于实在和经验秩序,观念秩序必须借助超越意识——超出现实来构想现实——获得表达,比如制度安排,不是在自然中发现的,而是人通过观念构成的规则体系。让制度安排符合某种价值原则,则必须先构造这些价值原则,并对各种价值原则的良莠取舍作出判断。判断标准同理想目标有关,它具有超越性、独立自主和逻辑自恰性,它独立于被创造的秩序和现实①。也就是说 ,我们创造的制度安排依赖于判断标准,但标准不依赖于我们的制度现实而存在,它是独立、自主,因而是超越于生活世界的存在。观念秩序首先是意识构图——人对理想秩序原则的生产,这些构图的工作是一种制作(making)和创造(creating),人们制造一些社会关系的类别,并用概念框架将现实世界重新组织、整理和格式化,将生活的混乱碎片重新组装起来,赋予生活世界一定的塑型(样子)。

这些社会关系框架通过意识的简化过程完成,它先在少数人中间产生,通过交流、分享式的理解,产生共有预期,逐渐扩大社会认同,形成社会知识。这个过程实际上不是在反映现实,而是通过创造或者学习价值、标准和正当化逻辑,来对现实进行重构,即,用抽象的一般化概念,认识生活的现实世界。比如,用"资本主义"说明一类市场经济形式,用"精英主义"说明一种权力分布形式,用数理

① 关于超越性的定义,哲学家郝大维,安乐哲(1999)这样说:"如果 B 的存在、意义和重要性,只有依靠 A 才能充分地说明,反之则不然,那么,对于 B 来说,A 是超越的。"(转引自:孙兴周,2005)

模型说明一类要素关系,用"结构"说明一种社会关系形式,用"制度"说明对社会行为发生约束和激励作用的规范,用"角色"说明不同人的社会身份及其作用,用"公民"说明个人与公共组织的新型关系……所有这些我们都无法"看"到,它们属于观念构造,但人们不仅确信它存在,而且生活世界依赖它的存在而运转。

构造观念秩序依赖人类的简化能力,将复杂丰富的社会现实简化为一组要素关系和一组行动规范,成为初步的知识产品后,它被抽象化为事物的一般性特性,成为暂时脱离了具体情感、社会、历史和生命的存在。显然,简化与具体事实本身是有距离的,但这一距离,在知识上是可接受并被认为是合理的,因为它是一个有道理的观念构造,它是用人为定义的道理和概念关系,去理解自然和社会世界的多样化秩序。

意识的另一个工作,是给予这些构图逻辑和正当性说明,将现实按照人为的标准和程序进行组织。这在法律方面表现突出:"法律在理论上是规则定位的,学生们被教授一种思想程序,关于如何寻找所谓事实,选择适合的法律规则,然后把这些规则应用于事实,以产生一个合法的、正确的结论。"(玛丽,转引自:郭星华,2004,p.65)如果没有这些规则的拟定,所谓的事实就是相互没有联系和意义的碎片,是不合规则的陈述,这在法庭上会被认为不合逻辑,因而和关注的议题毫不相干,也难以对判决发生影响。这就是为什么,不同的规则逻辑对于事实的"组织"会大相径庭。

意识更重要的工作是反思。精神世界能够以人自己作为对象,确立新的目标,并要求人类自身根据这一新目标不断改进,而不是被动地屈从现实。"这种能力使得他有可能脱离那些类似自然律的习惯,创造出新的行为和思想"(石元康,2000,pp.52-53)。在黑格尔看来,自然和社会世界虽然可能出现更替和演化,但那只是周而复始地活着,并没有新事务产生,"只有在人类的精神世界中,新事务才会发生"(黑格尔,1999)。与自然不同,人或者精神性的存在所服从的律则,不是由外界或者他人,而是由他们自己制定的。人可以在精神上设置更高的目标,并用它不断要求、鞭策和控制自己,这就是意识自由。黑格尔认为,意识是一种"自足",即并非依赖它者的存在,而自由,是人的"精神本质"(黑格尔,1999)。

反思需有标准,而标准和价值判断有关。价值体现在人们追求

的理想目标中,目标和现实差距产生标准,理想和现实的"对比"甚至"紧张"于是发生。很明显,这种"紧张"构图与"天人合一" 的构图不同,它假定,如果精神世界和世俗世界完全和谐一致,如果精神所设置的理想目标没有超出现实,没有创立新的行为标准,反思无法开始,改进更无法开始。在这个意义上,反思是以新的标准检测现实,以新的规则构造现实,以新的目标改进现实。一句话,以人创造的新知识要求现实,这些目标当然与现实构成紧张关系。这里的"二元"(简化)、"紧张"(关系设定)和"目标选择"(正当化说明)都是精神产品,是意识型塑社会现实图像的途径。这样,反思就能提供对比、标准和压力,使得人具有在反省错误中辨别正确的能力。

哲学基础

精神为何优越于现实?因为它独有的抽象、简化、反思、逻辑和正当性说明能力,给予社会世界注入了目标、原则、价值和标准,还有更重要的,是生存的希望和思想竞争:人们为希望而思想。精神世界的优越地位,必然提高人和思想的地位,提高人的愿望、目标、理想和德性的地位,提高人对"合理社会"的追求之地位。

追求的发生依赖于"区别":我们所指的事务(we refer to when speaking)与我们对其的评判(statements we construct about that which we refer to)存在区别。追求意味着人类用自己设置的超现实目标,去衡量并要求现实改进。现实乃社会世界的事实,而目标和评判则是精神世界的创造性工作。二者的根本不同,John Searle 称之为:"本质客体"和"认识客体"的差别。前者是在自然中发现的,而后者是由某些本来未必存在的规则构成的,具有符号的表征性、象征性和规范性内涵,包括人们创造的权利、承诺、责任、义务、身份等特性。这些规范性特性依赖人的精神世界(追求、希望、梦想和期待)存在,"在没有语言的自然事实中无法找到它们,也无法还原为本质客体"(郑宇健,未刊稿)。在这个意义上,认识客体区别并"优越于"本质客体,它可以使竞争性言说取得更大的自由,可以用

独立的方式说明现实。

精神世界的这种优越地位可以创造规范、准则、目标和理想:它生成辨别——什么是合理价值,什么是值得追求的德性,什么是公正原则等,所有这些,给社会世界带来希望和理想,因而人类的生活充满力量、信心和光芒。但同时,也在人和人、群体和群体之间,制造了无法逾越的隔阂与不认同。知识生产也是如此,它生产价值、评判、正当性证明、原则和追求。

对于这一立场,实用主义哲学说得再透彻不过:我们想知道的一切东西,都与我们想要达到的目标相关(Rorty,1999)。自柏雷多以来,哲学的主要工作被定位于,发现现实世界的真知(true knowledge),不同于这一传统,罗迪(Rorty)指明,实用主义提供的是关于希望的哲学(philosophy of hope)。这涉及区分事务自己的状态及其与他物的关联,特别是与人类的需要和兴趣的关联。实用主义哲学认为,"发现"应当服务于判断的标准,而判断,无疑是人的兴趣和追求的产物。事实上,很多发现或者探索,是人类的制作和主动请求。如果我们称这些发现是客观的,等于是在承认,这些发现同时也是主观的。所以,过分纠缠于它们究竟是主观还是客观的,并无多大意义。实用主义哲学关心现实的性质,并用导致其变化的目的去描述这些性质,这些人要解决的是,现实如何变化的问题。因此,当实用主义哲学表达一个陈述时,不是因为这一陈述外在或内在于我们的本质,而是因为它关系到我们设想的目标和未来行动。因此,正确的问题应当是,什么样的目的有用于我们所持有的信念?在这个意义上,如果说,我们所知的某一信念是客观真理,等于说,没有其他我们所知的可替代信念,更值得用行动去实现。

所以,对于实用主义者来说,没有自然和社会科学的区别,也没有社会科学和政治,或者哲学、政治和文学的区别,更不存在理论和实践的鸿沟,因为理论不是文字游戏,而是实践本身。在实用主义哲学看来,信念不是一种表述而是一种行动,言词也不是象征而是达到目的的行动工具。一些被定义为普遍主义"原因",或人类"性质"的观点,不过是一些关于"应该并能够实现"的理念,它们表达的是我们的愿望和生活理想,而非客观外在之物。

根据这一推论,外在于我们的事实没有本质,是人的目的和希望使得它们具有本质(Rorty,1999)。把事实和正当性缔结在一起,

不过是把现实和人们关于未来的设想联系在一起。因而,主流哲学与实用主义哲学的差别,是封闭对应开放的差别。如果保持对理想、信念和人类变迁的追求,就必须对未预知的未来保持开放,坚持主动行动的观点,在稳定、安全和秩序的追求下,坚持创造新途径、新天堂、新地球,和新的人类自己。

罗迪说,这种人类本身的追求,在知识探索上遵循不同的设问目标,和被动性知识对比,可以罗列为下述问题进行对照:

- 真实的信念应当是①现实的表述,还是②有用的行动、规则和思想?
- 现实①具有内在的性质,因此我们必须去发现他们,还是②根据人类的需要和兴趣产生,因而是对各种关系之可能的、平等的表述之间的选择行动?
- 我们思考,是因为①着迷、沉静、专注于对真理的沉思使我们快乐,还是②为着解决问题?

对于上述问题,实用主义哲学的回答是②(Rorty,1999)。这样,知识生产就无法回避人的目的和追求,即,我们无法摒弃什么是"好"社会的问题,不能听由各种社会和历史的经验限制,敷衍或推卸回答这一问题的责任(Leo Strauss, 1957)。对好与坏、健康与病态、德性与败坏的辨别,关系到追求理想社会的目的性。而这些价值判断是精神世界的产物,社会世界中的关系、利益、压力和强制,人类本性中的自利、胆怯、贪婪和世故,反而可能干扰这些辨别,影响对价值的判断和选择。为何正义女神需要遮住双眼——看不见人,也看不见社会世界的利益和关系,单凭证据和标准作出判断?因为她不想让这些身外之物影响了她的标准。在这里,辨别的标准有自足性,它并非来自社会契约,也不是来自他人的默许和同意,它们超越于社会世界,"是一种自然正确"(列奥·斯特劳斯,2003;罗杰·斯特劳斯,2005)。

与好奇于经验事实的"发现"相比,这是一种基于不同哲学原则的知识探求方式,这一原则就是:好奇于人的精神世界的"制造"、人对社会世界的构图、目标和理想。在这个意义上,社会科学是生产价值、原则、目标和标准的知识。自然,对于这些"制造"的不同判断、选择和追求,势必构成"理解"的巨大障碍。

本质主义的"实践"和"结构"观

上述问题,直接关系到社会科学一些基本概念——比如实践、结构——的前提设定。根据经验论图式,(价值)知识产生于实践,而且"社会实践是自在的逻辑"(布迪厄语,转引自:张浩,2005)。在布迪厄看来,过于相信人类理性的唯智主义者对于生活世界的看法,比如二元对立等,不过是"用逻辑的事务代替了事务的逻辑"(马克思语,转引自:张浩,2005),但那显然不是实践本身的逻辑。这样,实践被设定为外在于认识活动的本质主义存在。从本质主义的实践观出发,势必困惑于,如何"更真实地"描述和理解模糊不清的、流动的、碎片化的、逻辑矛盾的生活实践,也是必焦虑于,怎样让实践"透明"和"说话"。

但根据非经验图式的设问立场,这样的假定是不存在的。实践是人类自己——运用各自意识框架(framework of consciousness, Schervish & Havens, 1997)中设置的目标、兴趣、信念、原则和规则等构造的行动。因此,能够让实践"透明"的,并非是独立的实践本身,而是认识实践的知识,能够让实践"发生"的,并非是无目的的肢体动作,而是基于确信和判断采取的行动。这些确信和判断,常以道理、理论或规则的形式存在,是观念中的逻辑。它如同一根绳索网络,可以将观察的事实碎片联系起来,从而对实践和经验,按照人为的目标和逻辑进行说明①。因此,这些实践即使"独立"存在又有何妨?如果它和人类当下的认识目的无关,(暂时)就是无意义的(nonsense),就被定义为混乱、无逻辑、不能说话的,如果它们关系到人类的兴趣和目标,就必经认识者意识框架的秩序化,使之被描述为合乎于某一价值、信念、原则、逻辑下的实践。

从建构的立场来看,布迪厄提出的"场域"、"惯习"、"实践"等

---

① 不少学者的研究证实,即使是自然科学"理论",也不过如此[比如,Hempel(1952,p. 36);多尔蒂,2001,p. 26;拉图尔等,1986]。

概念，事实上是在提出一系列新的理解生活世界的观念架构。他试图让这一新的分析模式取代旧的——他称之为“二元对立”的分析模式，等于提倡使用不同的分类标准观察社会世界。这种标准的变化，不是源于生活实践本身的变化——生活实践还是照常，而是源于分析者的价值原则、区分甄别和研究目标的变化。正是分析模式的变化，让人们“看”到生活世界的权力宰制，或者说，认同并采用布迪厄的概念架构，使人们将社会生活理解为权力支配的世界。显然，布迪厄视社会生活为一个充满权力支配的世界，他的这一观念以及批判使命，决定了他的概念构造及其对社会关系的阐释框架，借助这些阐释框架，他试图重新说明实践的意义。正是他的分析框架，赋予了实践新的意义和内涵。这恰恰证明了本文的观点：价值信念以“知识”的方式，“秩序化”社会生活。

同样，对于结构问题的看法，也取决于将结构（制度）定义为一种“本质主义”实在体，还是意识框架①构造的行动原则。在本质主义定义中，规范、结构和制度等，被认为是有明确边界的“对象”，因而种族、性别、阶层等制度现象，被假定为客观存在的、前政治的、前价值的、绝对的单纯分类（Somers，Gibson， 1994，pp. 37-99）。但是在非经验图式看来，它们都是人们根据当下的目的、价值、原则和兴趣界定进行的关系建构，然后，人们用“实践行动”表达和呈现这种关系建构。无论从实践者还是认识者的角度看，实践行动都以信念（belief）、价值（value）和意愿（desire）为基础。

在关于结构研究的最新发展中，人们已经注意并逐渐接受结构的观念性质——它依赖于一系列信念体系出现并得到巩固。温特（Wendt）给出了一个例证，来说明信念如何构造知识，并进而构造社会（实践）结构：当西班牙人的扩张在 1519 年与 Aztecs 人相遇的时候，双方产生的关于“自我”和“他者”的自有信念，建构了他们各自不同于对方的利益，进而使他们重新界定了面临的环境。“虽然这些信念缺乏实际经验的基础，但双方都认为它是真实的”。他们开始交往以后，这些信念成为他们相互间关系的知识，“并产生了

---

① 意识框架，指根植于人们意识中的，足以引致某一行为的思考感受方式，如政治理念、宗教信仰、社会关怀等，定义来自：Schervish & Havens, 1997，8:3，pp. 235-260（转引自：于明潇，2005）。

双方都没有预期到后果。”按照韦伯的说法,只要人们考虑到对方的行为,并以此作为自己行为的导向,就构成了最低程度的“社会”结构(a minimally social structure)(亚历山大·温特,2000,p.180)。

如果将结构(关系规则)理解为人们认同的信念体系,行动者根据它定义自我利益和身份,并将其正当化为值得追求的价值、原则和规则,那么,结构和实践的关系,就不是“互动“的关系,而是“互构”乃至“互造” 的关系。通过对一些价值原则的排斥和认同,行动者产生了自我利益和身份的定义,即形成了分类后的自我形象,而后,他们将自己定位在某一种角色(规则的)类别上(Tajfel & Turner, 1979;转引自:Rao,2003)。人们根据这些信念以及正当化论证,定义了自己是谁——这样一个社会身份,并根据这些身份关系的构造从事实践。

在这个意义上,结构和规则的变化依赖社会成员对价值原则的判断、选择、认同和放弃。饶(Rao)等人的研究证明,制度变化的基本性质,在于社会成员对现存规则的认同,被新的规则认同所替代。规则认同的演进和变化,往往开始于差异性的价值认同出现,一旦价值认同更为混合多向时,制度规则的比较竞争就会发生,人们开始依据新的信念重新选择。对规则认同的竞争导致行为差别,同时在社会上引发“认同差异”的暗示,从而毁坏对原有规则和角色的认同。作者发现,在四类作为变迁来源的“认同差异”暗示——行为者的社会政治合法性,被接受的新角色的理论化,社会舆论捍卫,领先者获益——中间,理论化,即对新价值的正当化说明,是比“领先者获益”更有影响的环节(Rao, Monin,& Durand, 2003)。

这些新近的研究表明,规则和制度是一组关于价值的社会认同现象,认同所以相信,相信所以追求,并且不“理解”不相信者。虽然社会可以通过惩罚来加强和固定原有认同,但惩罚所以能够得到实施和尊重,还是和价值认同有关——它们是否那么重要,乃至于值得花费力气去保有它的权威? 由于认同的存在,价值选择可以写在文本上,比如法律和制度规则,也可以只以信念的形式存在,关键是,一系列原则、目标和使命在社会成员心中确立。这就是以规范铸造现实秩序,以理念建构实践的过程。

根据上述讨论,社会科学的研究目的,就不仅仅是若干事实的发现,它更是一系列原则的建构;作为知识产品,它不仅仅是一种描

述性说明(descriptive claim),更是一种规范性建议(normative recommendation);它也不仅仅是对某一处(西方或者中国)生活经验的反映或证明,更是生活在不同地方的人,对于人类本身的价值、信念、理想、追求和目标的生产或制作。在这个设问立场看来,如果对某种外来知识产品发生接受或者拒斥,原因并不仅仅来自生活经验、文化或语言的异同,更来自对其建构的价值信念和目标追求是否认同。

[参考文献]

[1] Gergen, K., *An Invitation to Social Construction*, London: Sage Publications,1999

[2] Hermans, C. A. M, Immink, G. Dejong,A. van der Lans,J. (2002),*Social Constructionism and Theology*, Brill.

[3] Rao, H. ,Monin,P. , and Durand,R. (2003). *Institutional Change in Toque Ville: Nouvelle Cuisine as an Identity Movement in French Gastronomy*, AJS, Vol. 108,No. 4, pp. 795-843

[4] Schervish,P. G. & Havens,J. J,(1997). Social Participant and Charitalle Giving:A Multivariate Analysis. *International Journal of Volantary and Nonprofit*

[5] Rorty,R. (1999)*Philosophy and Social Hope*, London:Penguin Books.

[6] Somers,M. R. and Gibson, C. D. ,*Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and the Social Constitution of Identity*, in ed. by Craig Calhoun, *Social Theory and the Politics of Identity*, Blackwell,1994,pp. 37-99

[7] 阿普尔比. 历史的真相. 北京:中央编译出版社,1999

[8] 本杰明·史华兹. 古代中国的思想世界. 南京:江苏人民出版社,2004

[9] Berger,P. L. & Luckmann,T.. 社会现实的建构. 邹理民译. 台北:巨流图书公司,1997

[10] 布迪厄. 实践与反思——反思社会学导引. 北京:中央编译出版社,1998

[11] 布鲁诺·拉图尔等. 实验室的生活:科学事实的建构过程. 北京:东方出版社,2004

[12] 丁学良. 华人社会里的西方社会科学——误解的三个根源. 见:香港社

会科学学报,1997(10)
[13] 格尔茨. 地方性知识阐释人类学论文集. 北京:中央编译出版社,2000
[14] 格尔茨. 文化的解释. 上海:上海人民出版社,1999
[15] Hempel, C. G. (1952), *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*, Chicago: University of Unicersity Press.
[16] 黑格尔. 历史哲学. 上海:上海书店出版社,1999
[17]特纳. Blackwell 社会理论指南. 上海:上海人民出版社,世纪出版集团,2003
[18] 列奥·斯特劳斯. 自然权利与历史. 北京:三联书店,2003
[19] 罗杰·斯特劳斯. 保守主义的含义. 北京:中央编译出版社,2005
[20] 麦金太尔. 追寻美德:伦理理论研究. 北京:译林出版社,2003
[21] 玛丽. 规则与关系. 见:郭星华等. 法律与社会——社会学与法学的视角. 北京:中国人民大学出版社,2004
[22] 墨子刻. 中国近代思想史方法上的一些问题. 见:近代中国思想史通讯,1986(2)
[23] 帕森斯. 社会行动的结构. 张明德译. 上海:译林出版社,2003
[24] 彼德·温奇. 社会科学的观念及其与哲学的关系. 上海:上海人民出版社,2004
[25] 石元康. 从中国文化到现代性:典范转移?. 北京:三联书局,2000
[26] 孙兴周. 超越之辩与中西哲学的差异. 见:邓正来. 中国书评,2005(1)
"中国思想中不存在化约主义",见:开放时代. 2001(5)
[27] 韦伯. 新教伦理与资本主义精神. 于晓等译. 北京:三联书店,1987
[28] 温奇. 社会科学的概念以及与哲学的关系. 上海:上海人民出版社,2004
[29] 徐长福. 希腊哲学思维的制作图式——西方实践哲学源头初探. 见:学习与探索. 2005(2)
[30] 亚历山大·温特. 国际政治的社会理论. 上海:上海世纪出版集团,2000
[31] 张静. 雷格瑞事件引出的知识论问题. 见:清华社会学评论. 2002(1)
[32] 张静,于硕. Bourdieu 教授访谈录. 见:邓正来. 中国书评,1998(秋季卷)
[33] 詹姆斯·多尔蒂. 争论中的国际关系理论. 北京:世界知识出版社,2003

4 表征与文化解释的观念

◆赵旭东①

【摘要】文化的解释最终要回到个人对于文化表征的学习和记忆，也就是回到个人经验的层次上，这构成了经验人类学的基础。而作为外在文化表达与内在文化理解之间可以沟通的桥梁就是表征本身。表征成为文化解释的物质主义的基础，也是自然主义的文化解释的基石。表征的传递经历了一种从个体表征到公共表征再到个体表征的转化过程，这一过程不是一次性的，而是连续不断相互勾连在一起的，因而只要社会存在，只要文化存在，这种转化和传递便永远存在。表征的传递在一定意义上可以理解为是一种像流行病一样的在传染，其结果造成了表征在空间上的分布差异，进而出现了文化分布上的差异。因此，世界乃是由表征所构成，并且这种表征总是在流动着、变化着，而非一般理解的那种恒定与不变。

---

① 赵旭东，1998 年 7 月于北京大学获得社会学博士学位。2002 年 11 月获得“王宽诚英国学术院奖学金”，赴英国伦敦经济学院从事五个月的合作研究。2003 年 4 月赴荷兰莱顿大学，从事为期一年的访问研究。2005 年 6 月起任中国农业大学人文发展学院特聘副教授，社会学系副主任。研究兴趣主要包括：文化、社会认知与广义的实践理论建构分析；乡村社会结构与纠纷解决过程的法律人类学研究；有关社会科学方法论的研究，并特别关注西方的东方学如何在中国文化的背景中得到重构的过程。先后发表中英文论文三十余篇，代表性著作有《权力与公正》、《反思本土文化建构》。

回到经验的人类学

德国哲学家狄尔泰（Dilthey，1976，p. 161）曾经强调，“现实仅仅存在于由内部经验所赋予给我们的意识的事实之中”。此句话激发了特纳（Victor Turner）的想象力，他开始尝试着把人类学的研究视角拉回到个人经验的层次上去，经验成为一个重要的分析性概念在特纳的后期著作中随处可见。

这一概念的提出同样激发了许多试图摆脱既有的结构主义人类学束缚的人类学家开始从经验的层面上来思考问题。特纳曾经想把这些不同学者对于经验问题的研究结集出版，但因为特纳教授在1983年谢世而未能实现。不过1986年，在哈佛大学布鲁纳（Edward Bruner）教授协助之下，以特纳和布鲁纳两个人为编者编辑出版了《经验的人类学》（*The Anthropology of Experience*），这本书成为人类学有意回归经验问题的里程碑式的著作（Bruner，1986）。

既然冠以经验两字，那么究竟什么是“经验”呢？而对于一位人类学家而言，什么又是“经验的人类学”呢？作为编者之一的布鲁纳教授对此有过这样的解释：

> 经验的人类学面对的是个体如何设身处地地体验到他们的文化，即意识是如何接纳事件的。我们所说的经验并不仅仅指感觉材料、认知，或者用狄尔泰的话说是“理性的淡果珍”，而且还包括情感与期望……我们的经验并不仅仅是言语的，而且还有表象和印象。作为社会科学家，长久以来，我们过于看重言语而忽视了视觉，看重语言而忽视了表象。那么作为思想和欲望，作为词语和表象，生活的经验是首要的现实。（Bruner，1986，pp. 4-5）

这样一种视角与后来的认知人类学的研究取向不谋而合，因为经验的人类学已经将他们的关注点落实到了个体实际的体验和感受以及这些体验和感受实际形成的过程。

确实，对于一位个体而言，经验的存在显然要比其他东西更为

直接与真实。在布鲁纳看来，一种经验更具有个体性，因为它直接指涉的是人的行为。对一个人而言，他不仅仅是涉入到一种行动之中，而且，还会对这种行动加以塑造。更为重要的是，经验的人类学注意到了这样的事实，即我们只可能有我们自己的经验而不可能有其他任何人的经验。不错，我们确实可以与其他人共享其他人的经验，但终究还是要通过我们自己的心理表征而意识到这些经验（Bruner，1986，p. 5）。

如果我们接受经验的人类学的主旨认为，人能够理解的往往是我们经过自我经验加工过的自我与他人的经验的话，一个非常重要的话题就从人类学家的圈子中涌现出来，这就是，如果人类学家口口声声说自己是在通过理解异文化来理解自己，那么这个理解的过程究竟是怎样发生的呢？它不再像以前那样以为受过人类学基本训练的任何人到任何地方都会有大致相同的解释，这样的看法显然受到了质疑。今天的人类学家对于异文化或许不仅仅是问“知道”了什么，更为重要的是要问我们如何能够“知道”这些异文化本身当中的“知道”。

如何思考本土人的思考

一旦把人类学的关注点不单单是放置在文化脉络下的个体与集体行为的描述上面，而且还能够试图去理解这些行为背后所可能隐含的个体认知的意义，那么，作为研究者的人类学家与作为受到访问的当地居民之间就不单单是一种一方在书写，而另一方则是作为静止不动的文本的存在，而是存在一个相互感知而发生行为改变的过程。如此，以前将文化等同于认知的解释学的做法就遇到了实质性的困境，因为这两者之间根本就不是一回事（Bloch，1998，p. vii）。我们不是在原封不动地接纳作为表征的文化，进而体验到文化的意义。许多的文化意义我们不仅是没有经过意识的“内隐学习”（implicit learning），而且对于文化概念的形成还是建立在个体对于外部世界中的经验和实践的基础之上。这些不单单是建立

在语言学习之上的复杂的文化学习的过程,并且,最终使得我们用清晰的语言所表达出来的东西与我们实际所掌握的东西之间总是存在着一定的距离(Bloch,1986,p.7)。人类学家所描记的是一个文化中的人的行为以及他的语言表达,以为这种描记就是他们的观念本身,但实际已经是扭曲了的理解了,是研究者对于被研究对象在用语言表达非语言的学习成果时所体现出的一种扭曲的描记。

如果像布洛克(Bloch,1998,p.39)那样声称"人类知识的最为重要的方面一定是内隐的",不可表露出来的,是不学而能的,又是很难清晰地以语言来做表述的,那么,我们又如何能够知道或者描记下别人所知道的东西呢?这显然是每一位经历了长期田野工作的人类学家在开始准备书写其所研究的聚落时所面临的最大的难题。

目前在人类学的阵营中,对于文化解释的问题,依布洛克的区分,可以归纳出两种的原教旨主义,其一为解释取向的,其二为认知取向的,两种取向之间似乎很难找到一个交叉点。在美国,自格尔茨(Clifford Geertz)的《文化的解释》一书出版之后,此书便成为解释取向人类学的宣言书,由此而召唤许多人参与到这种解释取向的人类学阵营中来,比如克里福德和马库斯(Clifford & Marcus,1988)、陶西格(Taussig,1987)以及罗塞陶(Rosaldo,1989)等。他们共同都认为,民族志的工作与文学或艺术没有什么两样。他们对人类学最核心的一个批评就是,根基于科学客观主义的人类学在任何意义上都不过是一个神话(Kuper,1999)。这些主张无疑属于人类学中的解释取向的原教旨主义者的阵营。但是布洛克相信,还有包括他在内的一批人类学家属于另外一个阵营,这个阵营的人更为关注人类的认知,并且他们有时还梦想着一位民族志工作者能够成为一位在外部场景的准实验室条件下从事研究的认知心理学家(Bloch,1998,p.43)。

不过这两个阵营的学者都不排斥解释的概念,认为人类学的工作就是对于文化的解释,但是他们之间所不同的就是解释的内容。作为人类学家,真正要去做出解释的内容是什么?对于第一个阵营的学者而言,人类学解释的对象仅在于文本,所有人类活动的产品都被当做是一个文本来阅读,进而又当做是一种对于这一文本的理解来书写。另一个阵营的学者结合了最新的认知心理学的发现而

将人类学的解释对象界定为表征，认为民族志的核心目标就是“生产我们所研究群体的知识表征，即使这种知识只能够通过观察实践活动以及构想出他们的解释而潜在地获得”（Bloch，1998，p. 43）。在这一点上，布洛克最终又把人类学拉回到了一种知识的本体论中，因为在他看来，人类学终究是一门探讨与知识有关的学问，知识的本质以及知识的心理组织都是人类学者所不能够避开的问题。在他看来，不管意识到还是没有意识到，民族志工作者一旦想要理解他们所研究的人群是如何看这个世界以及是什么在激发他们的行动，那么，他们就一定是在运用普通心理学的理论（Bloch，1998，pp. 43-44）。在这个意义上，人类学渐渐远离了把文化的意义看作是实质性地存在于某个文本中的那种文化解释的研究范式，而逐渐将文化当做是一种知识，一种可以获取、可以加工，甚至可以歪曲的表征的传播。

这种人类学研究视角的转向源自于后一个阵营的人类学家对于前一个阵营也就是以格尔茨为代表的人类学传统的批判。这些以认知人类学为标榜的人类学家关注文化究竟是什么、它们得以形成的源泉以及获得这些文化的渠道是什么之类的问题（Claudla and Quinn，1997，p. 4）。在这批学者眼中，文化终究是一种私人性而非像文本那样的具有整体的公开性。如果有了这样的共识，在这一点上，格尔茨有关文化是一个文本的理解便受到了批评。而且文化作为理解的透镜的看法也因此而无法站住脚，因为这忽略了一个个体从这些象征符号中所学习到的东西以及学习的过程，也忽略掉了这些意义在不同个体之间的重叠或者相互的差异，更加忽视了影响个体对于事件的解释是如何依情境而发生改变的，而不管这种情境是长期的还是短期的（Claudla and Quinn，1997，p. 255）。结果，一种本土的文化就被描述成为一种固定不变、毫无生机的东西。新一代人类学家显然在摆脱这种僵化的研究范式上做出了很多努力，新的研究范式渐渐涌现出来，那就是越来越多的人类学家开始关注能够促使个体接受某种实践和认同而抛弃其他实践和认同的“策略性的考量”（strategic considerations）（Claudla and Quinn，1997，p. 256）。

在这个意义上，集中起来的文化影响力就是心灵与世界的一种互动的产物，这是偶联在一起的而非决定性的，也非一个社会系统或者一种生态环境所必须要有的功能性要素，更非一种缺乏时间感

的人的心理结构的产物。依凭这种结构,然后通过社会既有的象征体系便可以找寻到文化意义的所在,这是不可能的(Claudla and Quinn,1997,p.252)。接下来进一步可以得出的结论就是,文化与意义联系在一起,并且为其所界定。这些文化的意义不是体现在人们头脑中而是物化为公开的展示,也可以说借助人为的事物来实现为个体以外的其他人所认同的意义表达。在这个意义上,作为文化意义的外在的表现,或者如丹·司波博(Dan Sperber)所说的公共表征(public representation),要成为一种文化的意义必须要经过个体认知加工的转化而成为个体内部的表征,最终我们能够理解的仅仅是这些个体化的内部表征。

美国文化人类学中有一个核心的观点是"象征决定我们如何经验这个世界"。这在马歇尔·萨林斯(Marshall Sahlins)的理论中表述得最为直白与清晰,也就是我们生活在文化的帷幕之下并透过它我们的行为才能够得到体现。这种观点有一个传统,最直白的莫过于萨皮尔—沃尔夫假设(the Sapir Whorf hypothesis),其认为我们的语言乃是文化的产物,同样的预设也体现在象征论、结构论以及解释的人类学中(Roy D' Andrade ,1995,p.148)。

但这仅仅是一种隐喻性的表达,也就是,我们相信在我们的眼睛与外部世界之间存在着一个文化的帷幕,并透过象征符号而体现出来。这种文化象征的隐喻乃是源自于这样一种观念,那就是语言与其他的象征体系在决定着我们的经验。在这种信念之下,认识的相对论与文化的相对论背后的逻辑自然可以成立,也就是,不同文化背景下的人们很难达成一种对真理的共同认识或理解,因为我们不可能脱离开文化的帷幕去达到对于外在世界的认识,一句话,我们的知觉乃是受到文化所歪曲的,所谓的客观性以及科学理解几乎是不可能的(D' Andrade,1995,pp.148-149)。

但是达安德瑞多(D' Andrade)则认为,从连接论者的观点来看,上述把文化看成是我们个体与外在世界之间的一个帷幕的看法是不正确的。因为,在连接论的网络对于外在输入的结构极为敏感,可以期望心理的结构与物理的结构之间有着某种对应关系,二者都是属于自然世界一部分的物理结构,比如树木和疼痛,而行为的结构乃是文化过程的一部分,比如言语和仪式。并且更为重要的是在连接论的模式中,词语并不"编码"(encode)经验,只是指示图

式。由词语声音所激发起来的是更大的连接模式，其是一种特别经验的活跃的图式。这样，词语的声音就像是经验模式的"指示器"(pointers)，是内部的心理结构的索引，而非现实与经验之间的帷幕(D'Andrade，1995，p. 149)。

在连接论看来，语言中的区分可能反映出来的是世界得以经验的明显差异，因为这种差异最容易学习。但是这并不意味着说，个体或者文化意义的体系是一座空城，只是一种我们对外部世界的"天真知觉"(native perceptions)的反映。而是我们有能力在文化的传递过程中激发出新的图式、情感和动机，这些都可以进一步造就出文化的以及个性的多样性来。构筑在连接论学习模型基础之上的文化理论一方面可以克服理念论的把文化看成是"全部包裹的帷幕"(all encompassing veil)的极端，同时又可以避开客观主义的文化乃是我们对于外部世界的"单纯反映论"(a simple reflection)的陷阱。达安德瑞多进一步强调，如果能够从单一的象征系列加工(symbolic serial processing)的模式中跳出来转为既有象征系列加工又有连接论的并行分配加工(connectionist parallel distributed processing)，那么对于人类文化的理解可以增加如下四点新的认识：

> 首先，文化不再看成是单单由象征对象所构成，诸如规则和命题。相反，文化不仅仅包括规则和命题，而且还包括以连接论为基础的程序学习，其在重大方式上与以真正规则为基础的学习不大相同。其次，变得明确的是，遭遇一种结构化的环境成为文化传递的一项主要因素，这既跟学习有关又与表征的再生产有关。第三，把文化描述成要么是统一的、严格的、强制性的内部结构，要么是作为完全可塑的、可以商榷的、变动不居的外部结构的理论困境可望得到化解。而最后，文化是一张帷幕并持续不断地扰乱我们能够对于外部世界的真正了解的观念，从一种可塑性的隐喻转变到对于一个更加复杂过程的一种不完全的说明上去。(D'Andrade，1995，p. 149)

心中的文化

人类学强调外在化的文化,但是对于内在化的心理过程并非一无所知。内在化跟意义的问题联系在一起,在这一点上归纳以前的人类学可以有四种思考范式:一是格尔茨的文化解释的范式,其将意义、认知与文化看作是公开性(publicness)的文本;其次是以福柯为代表的后结构主义所窥视到的社会对于文化与自我的建构性(constructedness);第三种是历史唯物主义的范式,其将对于文化意义的抵抗性(resisitance)看作是文化理解的关键;最后是认知人类学家所看到的思维和意义的情景化(situated)特性(Strauss and Quinn,1997,p.12)。

对于格尔茨倡导的解释学的人类学而言,其强调的是意义的公开性一面。这样一种观点可以经由格尔茨的老师帕森斯而上溯到韦伯对于文化的理解上去。在这一派的眼中,文化是一个大包大揽的概念,它包括了所有的人类社会学习与实践活动,在此意义上,文化就是"意义的体系"(Geertz,1973,p.5)。沿着这样的脉络,从行动者主体性出发的"行动者的观点"受到人类学家以及相关社会科学的重视,人类学的研究不是对本土人社会生活的观察,而是要"从本土人的观点来看"(from native's point of view)的理解。

在格尔茨那里,文化、意义以及心灵这三个词都是相互可以替代使用的。他的观念中功能论的影子依旧时隐时现,在他看来,社会关系乃是由文化、社会结构以及人格体系三者之间的互动来决定,而非由文化与社会结构之间的相互融合来决定(Geertz,1973,pp.145-146)。因此,象征的行动(symbols act)不仅仅是现实的模型而且还是为现实准备的模型,不仅仅是表达社会模式而且还激发人的行动(Geertz,1973,p.93)。但与功能论不同的是,他主张文化不是各个部分有机的结合而是一种"文本"(text),这样他先前的象征为现实社会提供了行动的模型的主张渐渐让位于单一的表达作用,也就是象征是现实世界的模型并且其作用仅仅在于表达

(Geertz,1973,p.444)。把文化看作是一种文本的做法使他渐渐注意到文本的自在性以及随之而有的对于“深描”(thick descriptions)而非“解说”(explanations)的强调(Geertz,1973,p.14)。深描的方法论强调的核心点就是“意义的公开性”,没有这一点做基础,深描以及文化的解释都无从谈起。而且格尔茨的一个基本推演逻辑就是,“文化是公开的因为意义是公开的”(Geertz,1973,p.12)。这种公开性成为格尔茨文化理论的基石,但是对于他所说的这种意义的公开性究竟意味着什么,各家的理解也不尽相同,一种是行为主义的理解,认为格尔茨所说的象征具有公开性,每个人都能够观察得到,但是内在的心理状态却无法观察得到,我们也就只能研究那些能够观察到的象征符号;不过也有学者强调另外一方面,认为格尔茨实际想说的就是互为主体性的共同享有的那些意义;另外,还有人坚持格尔茨所说的意义是先于个体去学习它们而预先就由社会建立好的了;还有人强调格尔茨所说的思维有赖于这个世界中的客体才能实现(Stranuss and Quinn,1993,p.15)。

上述对于意义公开性的不同理解也反映了方法论的不同取向。不过根本在于对意义本身的理解上的差异。在认知人类学家的眼中,意义归根结底是心理的,更具体的是一种大家共同享有的“认知情绪状态”(cognitive-emotional state)(Stranuss and Quinn,1993,p.15)。但显然格尔茨不是在这个意义上使用意义这个词的,也就是格尔茨使用的意义概念缺乏心理状态这一基本维度。格尔茨使用意义这个概念的方式有三种,这三种方式都不具备心理学的想象意义的方式。首先来看“意义是使用”(Meanings are uses),这是由维特根斯坦的日常语言分析中而来,以为“一个词的意义仅仅在于其在语言中的使用”(Wittgenstein,1958,p.15)。这隐含着意义的具体性,一种表达的意义并非漫无边际的抽象的界定或者解释,而是仅仅在于其使用,使用等同于意义的存在。格尔茨一方面是将文化等同于行为,但是另一方面他又在行为与意义之间做出明确的划分。也就是重新转述了分析哲学家赖尔(Gilbert Ryle)在眨眼和抽搐之间所做的划分。我们行为乃是因为社会建构了文化的意义,是这先于行动者的行动的意义结构(structures of meanings)在引导着我们的行为。因此,意义是附着到赤裸裸的行动上去而不单单是在于其使用(Stranuss and Quinn,1993,p.18)。这样格尔茨等于是推

翻了维特根斯坦的观点因为意义不仅仅在于描述性的使用,而且还在于对行为的引导。不过格尔茨并没有在此方向上走得很深,没有再追问究竟是在哪里有引导人的行为的意义的存在。只是模模糊糊地指出,意义存在于公开的客体和行为之内或者是认为意义乃抽象的结构,其本身并无固定的地方存在(Stranuss and Quinn,1993,p. 18)。

再来看第二点,即"意义是以象征来存储的"(meanings are stored in symbols)。格尔茨不止一次地强调,意义只能是以象征的形式来存储,一个象征的隐喻就是承载着意义的"管道",其以概念的形式来表现,概念就是象征的意义(Geertz,1973,p. 18)。而解释人类学家致力于社会表征的研究,并以为这些表征具有符号象征的意义,其必须经由研究者的一种解释过程才能获得意义。但是我们如何能够在象征或者概念中发现意义?来自其他学者的批评曾经将这种词与象征跟意义之间的联系指定为是一种"管道隐喻"(conduit metaphor)的误导,在象征中根本无法找出象征的意义来,换言之,意义不是存在于物化的象征物上面(Stranuss and Quinn,1997,p. 18)。

当然,格尔茨绝对不是物质主义者,他看到并指出了意义的超验特性,认为"意义乃是抽象的结构"。但这一点显然是受到认知人类学家攻击最多的,如果意义居无定所地在影响着我们的行为,这种影响又从何而来呢?也就是,这违反了"抽象的存在不可能有具体的效应"的原则(Stranuss and Quinn,1997,p. 18)。

表征与物质主义

司波博自然论的文化解释试图克服格尔茨文化解释的"管道隐喻",找到文化意义的真正居所。在司波博看来,文化的东西就是物质的东西,而这物质便是表征。在这一点上,司波博被划归到物质论的阵营中。司波博对此也不否认,只是强调这是一种本体论意义上以及有自主性的物质论,因而也就不同于他所罗列的另外两

种物质论，一种是空的物质论（empty materialism），另一种是自相矛盾的物质论（self-contradictory materialism）。前者主张包括文化在内的任何事物都是物质的，但实际都是空的，因为最终这些研究者还是用各种各样的隐喻作为工具来描述某种社会现实，而非现实本身。比如，由机械论的隐喻而有的"社会力"（social force），从天文学而有的"革命"，从地质学而有的"分层"（stratification），还有从生物学而有的"生命"或者"生产"。所有这些对于理解社会或文化本身丝毫没有帮助。而对于后一种物质论可以看作是一种消化不良的马克思主义的副产品（a by-product of ill-digested Marxism），实际也是一种空的物质论，因为其最后还是会追溯到物质与精神的分离。自相矛盾的物质论强调社会的存在，比如生态与经济，这种社会存在似乎在决定着社会领域中的非物质的或者理想的层面，即政治与文化的方面。因而这种物质论也可以看作是一种二元的物质论（a dualistic materialism）（Sperber，1996，p. 11）。

避开上述两种物质主义危险的第三条道路就是把文化本身看成是自主而独立的。这种文化的自主性（the autonomy of culture）是反还原论的，并且相信存在有"无法还原的文化类型"（irreducible cultural types）（Sperber，1996，p. 15）。可以拿婚姻作为例子来加以说明，司波博对此有新的解释。在著名的《注解与问题》（*Notes and Queries*）这本权威的社会人类学手册中，婚姻曾经被定义为，"婚姻是一个男性和一个女性之间的结合，结果女性生的子女被合理合法地看作是这两个伴侣的后代"（*Marriage is union between a man and a woman such that children born to the woman are the recognized legitimate offspring of both partners*）（A Commiftee of the Royal Anthropological Institution of Great Brain and Ireland，1951，p. 110. ）。但是这样的有关婚姻的界定不是具有普遍性的，一方面，合法与不合法之间的边界是会随着时间的改变而发生改变，而另一方面，有关婚姻的定义也会随着不同文化或者社会改变而发生改变。恰如司波博所指出的那样：

> 假定有一位人类学家要去研究埃波罗人（the Ebelo）。理论上她可能会担心埃波罗人是否有婚姻制度，但是她在做过研究之后发现很让人惊讶。在人类学家中间一般都想当然地以为婚姻是具有普遍性的。然而，我们的人类学家并不期望会遇到某种实际情况，

> 其无法与一个完好的婚姻定义相吻合,原因可能仅仅是在于那里并没有这样的定义存在。她寄期望要寻找的某种本土的制度,这种制度她称之为"婚姻"并与其他的人类学家在使用这个词时有同样多的正当性。
>
> 她所遇到的问题并非是埃波罗人有无婚姻的问题,而是如里维埃(Peter Rivière)所提出的,"哪种两性之间的关系形式……被看作是婚姻的关系"。其逻辑便是派对游戏的一种:"如果那些关系形式中的某一种是婚姻的关系,那究竟是哪一种呢?"可能是选了一个非常稀奇古怪的社会,或者选了一位非常不合作的人类学家,那么这样的问题就一直不会有答案。那么也就不奇怪,婚姻应该是在每一个社会中都找得到的。然而,准确地借助这样的事实,此一问题便有可能解决,那就是不管它有没有,"婚姻"并不指明一种精确的文化事物的类型(Sperber,1996,p.20)。

作为人类学家,我们都会试图去寻找出一个本土的词汇,这个词与技术性的词汇"婚姻"有着同等的意义。假定我们找到了一个本土词汇 kwiss,这个词跟婚姻这个词相对应。这个词的意义是这样的,它是指"受到祖灵祝福过的一对男女之间的一种连接"(a bond between a man and a woman blessed by ancestral spirits)。在这里,正如司波博所指出的那样,"连接"(bond)、祝福(blessed)和"祖灵"(ancestral spirit)这样的词汇一样是一种解释性的,也就是 kwiss 和婚姻一样,它们都不是描述本身,而是必须求助于当地埃波罗人其他的观念(Sperber,1996,p.20)。

解释与相似性

在此意义上,解释的工作仅仅是从一个字到另一个字的翻译。任何新的婚姻形态的发现和翻译,对整体的婚姻库而言所能够增加的仅仅是一种新的相似性(a new resemblance)。因而,人类学家所做的就是为人类学一般观念添加上一种相似形,而并非一对一地找

出一种完全的对应。恰如司波博所指出的那样,“要强调的一点就是,为了找出一种扮演‘婚姻’角色的新观念,需要做的就是要与这一含有丰富意义的人类学术语保持内容上的相似”(Sperber,1996,p.21)。

所以,并非是占有某种特定的特征而仅仅是一种家族相似性(a family resemblance)才堪称人类学诸多分析概念的核心特征,比如婚姻、部落、氏族、奴隶、酋长、国家、战争、仪式、宗教、禁忌、巫术、妖术、附体、神话、传说,等等。在司波博看来,这种家族的相似性存在两种类型,其一是描述的相似性(descriptive resemblance),其次为解释的相似性(interpretive resemblance)。就它们的意义而言,前者指向的是无可化约的文化类型,但后者则不是。恰如司波博所描述的那样:

> 有描述与解释两种家族相似性,其有不同的本体论含义。如果你把“婚姻”当作是基于描述的相似性之上,你就应该想到这个术语仅仅部分是多主题的(polythetic)。肯定,所有的婚姻都是社会的纽带;它们都包括法律的权利与义务。所以,当你描述某个东西为婚姻时,这可以让你发自内心地承认这种社会纽带的存在以及法律的权利与义务的存在乃是社会科学领域中基本的事物类型。这些社会学的类型似乎并没有化约成为邻近科学所认可的事物类型,比如心理学、生物学或者生态学。因此,根基于描述的家族相似性的类型学,尽管它们完全模糊不清,但是也可能使你承认有无法递减的文化类型的存在。
>
> 解释的相似性却不是这样。假想我们的人类学家报告说有两个埃波罗个体,一个是皮特,一个是玛丽,两个人结婚。她这样做的时候是在表明皮特和玛丽之间有一种已经受到祖灵祁福的连接吗?假定不是这样,也许仅仅因为这会使他认可祖灵的存在。她是在做报告,而非所涉及的埃波罗人认为皮特和玛丽是这样。她是在解释埃波罗人的观念。从本体论上来说,这样一种解释使她认可了什么呢?这使她认可了特定的埃波罗人的存在以及在这些人心灵中的特定表征的存在。这使她认可了一种可以被称之为婚姻的事物或者一种事物状态的存在吗?我看不出来是这样。我们人类学家,如果她与其他的人类学家一样,无论如何都会使她得到进一步的认可。她可能

想当然地以为存在有诸如婚姻这类的事情,特以埃波罗人作为范例。但是在她对埃波罗人 kwiss 的解释中没有任何东西会迫使我们追随于她的认可。我们肯定都知道,如果我们相信她的民族志,也就是有些埃波罗人已经形成了这样一种信念,即皮特和玛丽(以及如此多的其他人)都是 kwissed。但是我们为什么要共享这种信念,或者甚至是一种理性化的观点,其中祖灵要被忽略掉呢?(Sperber,1996,p. 21)

这样,作为一种抽象,解释论的研究方法并不能够告诉我们有关某事物的真实情况,它仅仅是对抽象本身有意义,也就是获得一种一般性的人类学的模型有意义。所有的解释内容从来都不会超越于用来交流的表征范围之外(Sperber,1996,pp. 21-22)。

心理表征与公共表征

表征成为文化的重要组成要素,如果说文化是物质性的,那这才是这种物质性的真实存在,其在"界定文化现象中扮演着一种重要作用"(Sperber,1996,p. 24)。就表征本身而言,可以将其区分为心理表征(mental representation)以及公共表征(public representation)两种。心理表征包括信仰、意向和意愿之类个体认知的要素,而公共表征则包括符号、言语、文本以及图片之类具有物质性的存在方面,依循其物质发展的轨迹可以对于文化本身作出解释,因为"它们对某个人而言代表着某些东西"(Sperber,1996,p. 24)。对其使用者而言,当其存在于其使用者内部时就是一种心理表征,比如记忆、信仰或者意图之类,换言之,"一种心理表征的生产者和使用者是一个而且是同一个人",但是公共表征则是存在于使用者的环境之中并为所有人所共享,这常常是相互分离的表征的使用者和生产者之间交流的手段(Sperber,1996,p. 33)。

心理表征与公共表征之间存在一种转化的过程,这种相互转换机制的存在构成了表征传播的基础,借用司波博的术语,这种类似

病菌传染的文化传播过程可以被称之为表征的流行病学(an epidemiology of representations)。对这一术语,司波博有过详细的界定:

> 一种表征的流行病学就是一项因果链的研究,其中包括了这些心理的与公共的表征:心理表征的建构与提取能够引发个体修正他们的物质环境——比如造就一种公共的表征。这些对环境的修改可以引发其他的个体去建构他们自己的表征;这些新的表征可以储存并再提取出来,而这反过来会引起掌握这些表征的个体改变环境等。(Sperber,1996,p. 62)

司波博这里是借用"流行病学"的隐喻来解释表征的运行,但是这其中并不具有流行病学的病理含义,也并非每时每刻都在发生着转化,而且在某些特定的时段还能够维持极为稳定的状态。一句话,"一个特定的文化表征乃是由许多心理的以及公共的版本所组成。每一个心理版本都是来自于对公共表征的解释,其本身又是一种心理表征的表达"(Sperber,1996,p. 26)。

心理表征与公共表征之间相互转化依赖的是连接二者的因果链条。在此因果转化链中,实际发生的一方面是对于个体心理表征的修正,而另外一方面就是对于外在环境的修正。通过制造符号的方式,心理表征使得其存在的环境发生了改变,这些修正随之又会使其他的个体修改他们自己的心理表征(Sperber,1996,p. 26)。这种转换机制创造了把心理学与社会学或者生态学相互联系在一起的契机。

司波博在这里所特别强调的是,作为一种表征的流行病学的文化是本体论上的物质主义。其表征,不论是心理的还是公共的表征都是物质的,并以心理表征体现出来,以功能的词汇来描述的一种大脑过程。它同时也是大脑、有机体以及环境之间物质性的互动过程,此一过程造就出来了不同类型的表征。对这些不同类型表征分布的解释被认为是人类学家的首要任务(Sperber,1996,p. 26)。因而,在人类学的实际研究中,最为急迫的就是要"发展出诸如各种各样民俗分类、神话、技术、艺术形式、仪式、法律规则等分布的物质论上合情合理的解释模型"(Sperber,1996,pp. 26-27)。

在此意义上,神话学的研究不仅仅是研究转换的关系,也要强调一个神话通过这种因果的链条把不同的神话版本联系在一起的

分布过程。借助此种因果链条,公共的表征转化成为心理表征然后再进一步转化成为心理表征。因而,对于一个神话而言,这是一种物质的过程,在司波博看来有三种类型的客体可以提取:

(1)叙事:这是公共表征并可以被观察和记录;但是这只能够通过说明来作解释。

(2)故事:这是事件的心理表征,其能够由叙事来得到表达或建构。

(3)因果链条:故事—叙事—故事—叙事……(Sperber,1996,p.28)

司波博强调,上引三种类型的象征符号根本上都属于是一种物质的客体。因而一种叙事的象征就是"一种特殊的听觉事件"(a specific acoustic event),而一个故事的象征符号就是"一种特殊的状态"(a specific state),而把一个故事和一种叙事联结在一起的因果链条本身也是"一种物的事情"(a material thing)(Sperber,1996,p.28)。依照这一观点,旧的人类学的概念可以被赋予一种新的解释。正如司波博从反面所指出的那样:

某种版本链条不再是一个神话而是一种如流感一样的时疫,是流感的一种。而且与流感的例子不同,它甚至是一种没有时疫的流感,每一个心理故事或者每一个公开叙事本身都是文化性的,因此也是神话性的,原因就是,它属于此一链条。因此,不存在生来就是一种神话的物质客体。(Sperber,1996,p.28)

因此,神话学并非是一套不同的版本而是从其中得来的抽象,这是公共表征与心理表征之间的一种重复的链条,其分布在不同的地方。文化表征不过是心理表征与公共表征之间持续不断地交流。司波博给出了一个范例来说明这一点,即在欧洲家喻户晓的"小罗宾汉"(Little Red Riding Hood)的故事。对司波博而言,这一故事的记录或者抄写隐含有他所说的心理与公共表征之间的转换模式。

这里的关键就是,当你描述"小罗宾汉",你必须要产生"一个客体",这个客体可以被看作是跟这一故事相似。这只能是相似而不可能相同。因为在这中间,有些东西会失去,而又有些新东西会被创造出来。而我们所做的解释只能意味着我们是用相似的内容

表征去代表所解释的主体。对此,司波博说得很清楚:

> 一种**解释**就是一种内容相似的表征的表征。在此意义上,一种公共的表征,其内容与心理表征相近似并起交流作用的那部分,是对于此心理表征的一种解释。相反,产生于对一种公共表征的理解的心理表征乃是对其的一种解释。交流的过程可以被分解为两种解释过程:其一是从心理表征到公共表征,另一种是从公共表征到心理表征。(Sperber,1996,p.34)

人类学家一定要进行解释,其解释也一定要求与他所研究的异文化有某种相似性。解释出来的意义的根本在于它与地方性文化之间的相似性。同时,作为一种概括性的解释,文化的意义只是作为"一个文本、手势或者仪式"而存在的,其本身并不代表任何的意义,仅仅在对某一个人来说(for someone)时才具有意义(Sperber,1996,p.43)。这样一来,意义一定是私人的,其本身却毫无意义可言。一位参与者的任何思维都是基于当下的符号、仪式以及制度。超文化解释的抽象不可能在此人的表达中得到体现。任何一般性的解释都是一种非常差异性的地方观念的去情境化的聚集。也就是说,"获得了一种一般性意味着失去了一种真实可靠性",一项意义不是一种因果,而意义的一种属性也不是一种因果的解释。一般性的解释并不能够解释任何的事情,而且,确切地说,也不是一种理论上的假设。解释的一般化(interpretive generalizations)乃是可供选择的模式,并可以随意的放弃与修改,以便建立起对地方现象的解释。只有这样,意义才是有益处的(Sperber,1996,p.43)。

结构主义的解释寻求把各种各样的表征转变成为一种简单化的模式。作为此一学派的奠基者之一的乔治·杜梅泽尔(Georges Dumézil)曾经解释说,印欧的神话与仪式服从于同样一种潜在的模式,即所有这些都能够借用三种要素来做解释,即主权(sovereignty)、战争(war)与生产(production)。杜梅泽尔结构分析的风格可以看作是标准的解释概括(standard interpretative generalizations),其中表征之间相互关联的唯一的关系就是相似性的关系,也就是如果两个表征相互近似,那么,这两个表征就能够借助第三个表征来进行解释,前提条件是这第三个表征乃是从前两个表征的差异中抽象出来的(Dumézil,1968;Sperber,1996,p.43)。在结构分析这一点

上,列维—斯特劳斯(Lévi-Strauss)走得更远,他相信“系统的差异并非比相似性更少有相关性”(systematic differences are no less relevant than resemblances)。对此一点,司波博有如下评论:

> ……来自另外一个神话的神话不只是靠模仿而且还要靠有系统地转化其某些特征:比如,如果第一个神话中的英雄是个巨人,第二个神话中的英雄就是一位侏儒;如果这个英雄是杀人犯,另外一个就可能是一名治疗者,等等。因此,在表征中间,能够发现的是一种相互对照的网络而不仅仅是相似性的关系,这要么是存在于同一类型的表征中间,比如神话,要么就是存在于表征的不同类型之间,比如神话与仪式。(Sperber,1996,p.44)

结构主义的分析,其目的仅仅在于对各种表征之间的结构性关系进行梳理。但是从方法论的意义上来说,这样的结构关系仅仅存在于结构主义者的解释当中而不在于“能够观察到的或者能够记录下来的数据”当中,其中“系统的相似与差异可以得到体现”(Sperber,1996,p.45)。结构的分析极难超越于其解释的限度之上,换言之,解释者的直觉本身是受到结构分析的目标所指导,这里明显地隐含有循环解释的风险(Sperber,1996,p.46)。

但是仅仅描述文化的现象而不寻求对其作出解释,这潜在地就会忽略掉两种意义,“首先,一种现象的效应永远不能解释其突然的出现;其次,为了表明这一现象的效应如何解释其发展,或者至少其持续性,一个人必须要设定某种反馈机制的存在”(Sperber,1996,p.47)。他对在许多地方都存在的“父亲假作娘”(couvade)的风俗有过如下的分析:

> 让我们假设有一种特定文化制度——比如父亲假作娘——对于接受这一制度的群体产生了有益的效果。因为这解释了如此多的文化中都有某种形式的父亲假作娘风俗的表现,需要表明的是,这些有益的效果明显地增加了所谓这一制度“承载者”的那些文化群体的生存几率,进而增加了制度持续的几率。当然,证明的责任就落在了这样一种功能解释的捍卫者身上。
>
> 实际上,大多数的功能论者常常带着极大的天真意图表明,他们所研究的制度都有一些有益的效果。一种解释的反馈机制的存

在从来都未曾讨论过，更不用说去设立了。比如，假想一位功能论者，他的出发点就是与玛丽·道格拉斯（Mary Douglas）所提出的解释相似的有关父亲假作娘的一种解释。她可能很容易地争论到，父亲假作娘强化了家庭联系，特别是那些父亲与孩子之间的联系。但是她如何能够从那里达至一种解释上的反馈机制呢？更进一步说，要建立那些许许多多的包括父亲假作娘风俗在内具有伤害效果的制度似乎并不太难：食物的剥夺，比如为奥珀特（Opote）及其追随者所害的那种苦难，在某些情况下会具有相当的破坏性。

大多数的文化制度并不影响到所涉及的群体的生存，这在一定程度上解释了他们文化的持续性。换言之，对于大多数制度而言，对它们功能性力量的描述并非是一种解释。即使当这样一种解释确确实实提供了某种解释上的洞见，但是这种洞见依旧是非常有限的。这种反馈的机制既不能够解释通过借用或者发明而引入的文化形式，也不能够解释既有的文化形式的转型。

另外，很少注意到的功能论者的研究取向的弱点就是，它无法为文化现象类型的确认提供任何特殊的原理。相反，它毫无批判地依赖于一种解释的方法。

那么，人类学家必须试图要加以描述和解释的一种类型，比如假定同样一种一般类型，即“父亲假作娘”，却有着不同的地方性实践，这是什么呢？类型的确认从来都不是单单基于功能的：没有一个人会争论说，具有强化父亲与孩子联系“功能”的全部各式各样实践活动都应该被看作是构成了一种独特的、同质化的人类学类型。类型的确认并非建立在行为的基础上：有些行为在一个社会中可能算作是父亲假作娘，而在另外一种社会中则算作是个体的神经症。事实上，不管其功能如何，不论其行为特征怎样，一种实践活动范畴化为父亲假作娘的一个范例仅仅依照当地人的观点来看待。然而，当地人的观点是地方性的，并且差异相当的大，即使是在同一个文化中。所以，最后，一种文化类型的确认是建立在一种地方性解释的五颜六色的综合的人类学的解释基础之上。

因此，“父亲假作娘”是借助一种解释的概括化来加以界定的：能够被解释成为由一位期望的或者新任父亲所采取的仪式性的谨

小慎微的地方性的实践被归类为父亲假作娘的个案。正如我以前所指出的,这样一种解释性的用法代价就是一种诚实性的严重丧失:一种仪式的概念,即一种恰如其分的谨小慎微,其意味着某种作用于某个人身上的实践的手段,其被看作是一位父亲等,这是会因为文化的不同而不同的。在人类学家的"理论"研究上所接受的那个一般性水平上,这些地方性的概念可以以无穷尽的多种方式来加以解释。一些解释为人类学家的传统所保持;大多数的地方性的变异以及其他的解释的可能性都径直被忽略掉了(Sperber,1996, pp.47-49)。

简言之,功能论人类学的缺陷就在于,各种各样的形式被解释成为一些有限的类型。而且这种功能论的类型学具有相当的人为臆断性。在某种意义上,文化就如表征一样分布在一个社会群体之中。并且更为重要的是,在文化的表征与个体的表征之间并没有什么明显的边界将两者阻隔开来。关键的问题是要问,在一个社会中为什么有些表征相比较其他的表征更具有成功性,在社会中更具有优势地位。司波博的自然论的文化观强调社会与自然科学之间的连续性,进而要求方法上的一致性,这是针对解释论人类学发出的挑战,因为,如果心理过程纯粹是神经生理过程的结果,那么象征符号论的解释便是不恰当的(Tanney,1998)。

在这里,司波博是用表征的流行病学(epidemiology of representations)这一分析概念来进行解释的。他试图借用此概念来对文化上的宏观现象(cultural macro-phenomena)作出解释,这种现象往往是两种微观机制(micro-mechanisms)类型不断累加在一起的效应:一方面是个体的机制(individual mechanisms),其导致的是心理表征的形成与转化;另一方面是个体间的机制(inter-individual mechanisms),通过情景的转变,表征得到了传递(Sperber,1996,p.50)。如其所言:

从一种流行病学的角度而言,人类学家所指涉的塔克司考人的父亲假作娘(the Txikao couvades)总合成一种个体的思维和行为不断出现的因果链。要解释这一现象,也就是理解,就在于要确认维持这种因果链的心理与生态要素。我无以能够提供一种从完全不同的理论框架中搜集上来的流行病学的数据,其可以提供确证任何这类

解释的证据。然而，我乐于从一种流行病学的角度指出，由这样一种情况引发的问题是什么以及要去寻求的答案是哪种。

与可遇见的风险相关联，诸如围产期死亡率，人们经常会发现，仪式的目标在于抵御这些风险。从一种流行病学的观点来看，一种特定类型的危险的不断出现是能够使一种仪式实践稳定下来的一种生态因素。任何被想成是防御一种危险类型重复出现的实践都会由危险本身而有规律地再次实现。然而，只有在当下的人们具有对于这一实践的灵验有诚信的时候，情况才是这样。在没有对看起来有灵验的这一事实解释之前，一个人就不能够解释塔克司考人的父亲假作娘这类的实践。

在很大程度上，如果塔克司考人相信父亲假作娘的灵验，原因就在于他们一代接一代地出生到这个对此种灵验想当然地信以为真的世界中来。换言之，这样一种信仰落在对老年人的权威予以信任的信仰之上。然而，从一种认知的观点来看，如果观察到对于强化此种信仰毫无影响力的不幸的例子存在，那就会让人感到惊讶。假定这种实践，实际上相当的没有灵验，一个人就应该期望这种信仰的灵验会一代代地逐渐地被消退掉，特别是有特定的事实说这种实践具有明显的不方便之处。

有四种类型的个案，对其加以考量之后，从理论上来说会告诉人们他们的实践是灵验的还是不灵验的。这些个案是：

1a　实践得到严格的追随，不会有不幸出现。

1b　实践得到严格的追随，而不幸确实出现了。

2a　实践没有得到严格的追随，没有不幸出现。

2b　实践没有得到严格的追随，而不幸确实出现了。

考虑一下塔克司考人的父亲假作娘这样的实践活动，其并没有实际的灵验，从长程上看，对这四种类型的考量应该会使人们相信，当这一实践得到严格实施的话，他们所害怕的不幸的类型的发生并不及其没有发生更为经常。至少，实际情况的考量并不会提供这一实践活动灵验的任何证据。那么有两种可能的假设：要么是人们对于唾手可得的证据置若罔闻，要么就是从这一证据中所得的推论毫无担保。这都是些认知的假设，每一个假设的验证都不依赖于能够

有助于解释的民族志现象。

能够表明,不仅仅是人,而且还有其他的动物,都能够自发性地评判特别的可能性并对它们作出说明,如它们的劫掠行为。然而,同样得到很好建构的就是,在许多情况下,可能性得不到很好的理解并且还会受到系统性的歪曲。

一般而言,期望有三种理由会把一种过度的份额自发地加诸到类型 2b 的例子中,即失败者坚持这一实践活动,随之而来的是一种不幸。首先,只有不幸才总是会乞求一种解释。其次,一而再、再而三的失败导致了不幸之后,失败看起来就可能是不幸的原因。第三,把一种不幸解释成为由某个人的行为所引发使分担责任成为可能,并且至少对于一种情境赋予了一种社会反应,而这反应恰恰相反,使一个人失去了力量。在这种情况下,追随这种实践确实确保了至少一种风险的发生,那就是免于受到激发起一种不幸的谴责。此种实践相当客观地具有那种灵验。

自发地把过度的重量压在跟一个人的生活有着高度相关的情形之上的认知素质(cognitive disposition)(但不必是统计上有很大的相关性)与一种生态因素,即不同类型情形的频率,之间是互动的。作为四种类型情况的客观频次跟随着不同类型的不幸而发生变化,其可能(并且从实验的角度来查明是有可能的)很容易或者很难恰如其分地去评判所容括的仪式实践的灵验或者不灵验。

比如,对于声称可以免于一种非常高的风险的实践活动的灵验就很难出现错误。因此,人们可以预期,目标在于阻止无法避开的不幸,诸如非常年老者的死亡的并非灵验的实践活动要服从于一种非常迅速的认知蛀蚀(cognitive erosion)。这种实践活动的目标在于用一种间接的影响,如缺少医疗的社会中围产期死亡率(perinatal mortality),来阻止不幸的发生。一个人也可以预期当坚持一种没有灵验的实践活动到了一种特定的阈限之下(其本身是所容括的不幸类型的影响的一个函数),其灵验得到表现,并且这种实践活动要么消失,要么是极端的转型。(Sperber,1996,pp. 50-52)

因而,文化的传递实际就是表征的传递,而且,传递出去的表征一定是与母体表征之间存在一种关联性的关系(a relevance rela-

tionship)，也就是无须太多的认知努力参与其中。在此意义上，社会中的所有传递出去的表征都是相互联系在一起的，在这一点上，司波博所强调的"流行病学的研究方法"(the epidemiological approach)能够与传统上标准的民族志之间达成一种交流和互动(Sperber，1996，p. 52)。

这样，在司波博看来，他所发展出来的流行病学的方法论既不求助于文化的解释学，也不是求助于大脑过程或者环境生态，只是"求助于我们更加可靠的日常能力去理解像你、奥珀特或者和我一样说话和思考的人"(Sperber，1996，p. 53)。应该认识到，这种研究是以相互交往的个体心理机制以及个体之间的机制为基础的。进而言之，要被解释的表征不过就是由这些微观的机制所建构和转化出去的表征。在这个意义上，在一个同样具体的水平上，相关性的表征(relevant representations)与那些日常的社会交往所引发我们进行解释的表征是一样的(Sperber，1996，p. 53)。对于司波博而言，对人类学加以理论化的适当的客体就是那些不同类型的因果链(causal chains)，个体依据这些因果链特征的出现与维持中所担当的因果作用而将其内化，而这些特征可以是生态学的也可以是心理学的(Sperber，1996，p. 53)。

这里，司波博试图将人类学和心理学再次结合在一起。这甚至是马林诺夫斯基(Malinoswki)时代之前一种传统，并明显地体现在里弗斯(Rivers)、冯特(Wundt)以及马林诺夫斯基自己的著作中。在其论文"人类学与心理学：朝向一种表征流行病学"(Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations)中，司波博特别强调与马林诺夫斯基所代表的心理人类学传统的根本差别：

> 马林诺夫斯基坚持，文化的事实有一部分要用心理学的术语来作解释。这一看法经常会受到怀疑，或者甚至是蔑视，好像这是一种很容易暴露出来的天真的谬误……这并非是文化事实的心理解释从理论上来说是否可以接受的问题。问题是哪种心理学的考量实际上是具有解释性的……他(马林诺夫斯基)把着眼点放在情绪的心理学上；而我是放在了认知心理学上。他把某些文化的表征看作是建立在心理素质(psychological dispositions)的基础之上，并且满足了生物的需求(正如他把文化的其他方面看作是满足了生物学的

需求一样)。我相信比需求更为重要的,并且至少与素质一样重要的是对于文化的一种心理上的易感染性(susceptibility)。(Sperber,1996,p.57)

文化仅仅是由各种的表征所构成,这些表征在不同的人群中有着不同的分布,因而在解释文化时需要回答如下问题:"为什么在一个人群中,有些表征更为成功,要比其他的更容易'捕捉'呢?"(Sperber,1996,p.58)这是有关表征一般性分布的问题。一个表征转化成为文化的途径有许多种:有些是一代代慢慢传递的,它们就是我们所说的传统,并且能够与传染病相比较;其他的表征,特别是现代文化的表征,很块地传遍整个人群,但只有短暂的生命历程;它们就是我们所说的流行,并且能够与流行病进行比较。(Sperber,1996,p.58)

在此意义上,一个表征的意义就紧密地跟"一种某种东西的表征、为了某种信息加工机制而准备的客体"相关联(Sperber,1996,p.61)。这里的信息加工机制(information-processing device)专门是指作为个体的人,就其而言,可以分离出两种表征,即心理表征和公共表征。心理表征(mental representations)内在于信息加工机制,而公共表征(public representations)则是外在于此机制,这些表征成为此加工机制要加工的输入(Sperber,1996,p.61)。

在两种表征的相互转换过程中,个体是积极参与其中的。在人类学传统中,一种潜在的预设就是,"一种文化的所有信念,不管是陈词滥调还是神秘主义,都是以同样的方式在心理上得到表征,并且因此以同样的方式而获得了理性"(Sperber,1996,p.70)。这里,加工表征的个人能力彻底地被忽视,并且有关心理表征与公共表征之间或者意义与文本之间的连续性的思考根本就是不正确的。司波博试图用元表征(meta-representation)概念来纠正上述错误。他假定人们从心理上不仅仅能够表征环境以及身体的事实,而且还能够表征他们自己的心理状态、表征以及过程(Sperber,1996,p.71)。可以将此表征看作是"人的内部表征系统"(the human internal representation system)或者"元表征的能力"(meta-representational ability),其对于人的知识的获得至关重要:

首先,其允许人们怀疑和不相信。怀疑和不相信包括把一个表

征表征成为不大可能或者错误。大概其他的动物并没有这种对它们所知觉到的或者它们所破译的东西的怀疑能力。

第二,元表征能力允许人们加工他们并不完全理解的信息,加工他们此时并不能够提供一种形态完好的表征的信息。如果一种信息加工的机制缺乏元表征的能力,人们就会发现,其本身不能够通过其内部语言的一种形态完好的框架来表征某一信息,那么也就根本不能够使用或者保留这一信息。另一方面,具有元表征能力的一种机制能够在一种形态完好的元表征中嵌入一种有缺陷的表征。(Sperber,1996,pp. 71-72)

这样,通过元表征,我们就能够达到一种延展性的扩张(an expansive enlargement),这种扩张使得某种理解成为可能。这是一种自发的过程,其特别可以在无文字社会中观察到,因为,"在一种口述的传统中,所有的文化表征都是容易记忆的表征;难于记忆的表征就被忘记了,或者在达到一种文化的分布层次之前就已经转化成为更为容易记忆的表征"(Sperber,1996,p. 74)。因而,研究对表征的学习和记忆的过程成为理解表征如何在个体之间进行传递的基础。

作为表征传递基础的学习与记忆

记忆实际上是一种表征的传递,我们所能够记忆下来的是各种的表征。因而,记忆在一定意义上也可以界定为对于过去的表征(the representation of the past),这种表征可以一代一代地向下传递(Bloch,1998,p. 114)。历史学家、人类学家以及社会学家所关心的核心就是,如何获得这种表征传递的方式,诸如"口述的传统、文字、仪式或者物质文化"之类(Bloch,1998,p. 114)。心理学家大概只去关心信息在我们头脑里的存储和提取,而不太关心这些存储的知识的性质,更不大关心从一个人到另一个人之间,这些知识表征究竟是如何传递下去(Bloch,1998,p. 115)。

不过最近,许多研究记忆的心理学家也开始注意到心理学取向的记忆研究的缺陷,有更多的研究开始关注"真实世界中"的长时记忆问题(Cohen,1989),但是在整个心理学的研究中,此类研究仅占非常有限的分量。即便有些历史学家、社会学家和人类学家关注心理学家所提出的长时记忆的问题,比如玛丽·卡罗斯(Mary Carruthers)、保罗·康纳顿(Paul Connerton)、诺米·奎恩(Naomi Quinn)等的研究。但是,在布洛克看来,这些研究都属于是未超出"初识"阶段,而要想超越这样"彬彬有礼的预设"还非常的困难(Bloch,1998,p. 115)。而布洛克显然是要超越这一"初识"阶段,试图从人类学的角度重新看待真实的生活世界中的记忆问题。他的一个核心观点就是认为,以个人经历为主的自传体记忆(autobiographical memory),与处在个体经验之外很久以前发生的历史事件的记忆,或者更一般性地称作语义记忆(semantic memory)之间并非泾渭分明,难有融通的(Bloch,1998,p. 115)。

对长时记忆内容最早作出上述区分的是加拿大心理学家托文(Endel Tulving)。他最初将长时记忆区分为情景记忆(episodic memory)与语义记忆(Tulving,1972)。托文基本上把情景记忆看作是"一种能够使人们记住过去发生的事情神经认知记忆系统(neurocognitive memory system)"(Tulving,1993)。这些情景性的事件往往都是跟个人的"自传体的指涉"(autobiographical reference)密切关联,因而情景记忆与自传体记忆概念相互可以交替使用。相比语义记忆而言,情景记忆或者自传体记忆很少有正式的结构安排(Solso,etal. ,2005,p. 224)。自传体记忆,顾名思义,它往往是跟自我有关系的对于事件的记忆,大凡自我亲身经历过的事件都属于是自传体记忆的内容范围。语义记忆泛指跟语言学习有关的记忆,针对历史而言,就是指对于过去发生事实的记忆,可以称为"语义的历史记忆"(semantic historical memory),或者简称"历史记忆"(historical memory)(Bloch,1998,p. 116)。

但是,当我们把历史当作是人们生活中的一种社会事实之后,自传体记忆与语义的历史记忆之间的分别或许就没有我们想象的那么大。要理解这一点,区分回忆(recalling)与记忆(remembering)是极为必要的。因为法国社会学在论及集体表征的问题时恰恰就是忽略了这一点,比如在霍布瓦赫(Halbwachs)研究记忆的作品中,

为了把法国年鉴学派的社会决定论贯彻到底，坚持认为不被大家共同拥有的记忆很快就会被遗忘掉。由此，自传体记忆与集体记忆之间的区分也就不存在，因为自传体记忆本身也是通过“社会接触”而造就出来的（Bloch，1998，p. 117）。但是，霍布瓦赫显然没有看到个体认知在传递历史中的作用，这当然也是法国社会学派自身的研究理路所无法完全避开的。为了说明自传体记忆与语义记忆之间的一致性，布洛克举了一个发生在非洲马达加斯加的历史记忆的案例，那就是对1947年的一次当地人的大起义的集体记忆。

这是发生在马达加斯加东部雨林中一个乡村中的故事。1947年，法国军队为了对当地人反抗殖民的斗争进行镇压而占领并烧毁了这个村子。这一事件让当地人战战兢兢，躲在森林里长达两年之久不敢出来，他们总是害怕被殖民地的法国军队抓去。对此苦难时期的记忆首先是存在有一种官方的解说，特别是他们所叙述的关于老百姓战战兢兢回村的那些故事。这经常是一种标准化了的解释，其中编织出来的也是一个滴水不漏、环环相扣的故事结构，其中既有传统的象征意义，同时又夹杂着天主教观念的色彩，布洛克将此称之为“既有版本”（the received version）（Bloch，1998，p. 118）。这个版本显然是经过修饰和润色的版本，并且往往是在为神守夜的时候进行讲述。这些故事据说是由村里三位老人经过精心润色过而讲述出来的，因为他们清楚地懂得，作为一位田野人类学家的布洛克教授到底想要知道些什么，但是，那时他们尚不愿意将此故事的真实情况告诉给这位欧洲人。有了这一次访问之后，布洛克就满心欢喜地以为自己知道了这个历史记忆的全部，并且深信这是当地人只对他讲出来的对于过去历史的回忆。

但是，在布洛克又一次造访这个乡村，途径一个田间小屋时，他发现他以前听到的故事再一次被讲述，但却不是同一个人。这第二位故事的讲述者是一位当年的幸存者，他也同样在向跑来重访的布洛克教授重新讲述了一遍以前的故事，但是这次讲述的内容却与以前的“既有版本”完全不同，尽管二者之间并没有什么实质性的冲突（Bloch，1998，p. 118）。布洛克最后评论说，后来的这一故事讲述的更多是事实的陈述，很少有他第一次听到那个故事时的毫无时间感的神话解说的特性。在这个田间小屋里讲述的故事中，村民起义发生当时的一些重要事件得到呈现。这个幸存者似乎由于当时周

遭的社会线索而激发起他透过"自己的心灵之眼"去重构另类版本的表述。在这里,记忆显然不是只包含在某一种说明之中,它存储的形式恐怕与任何一种语言说明的形式都不大一样,因而在田间小屋中讲述故事的那个人,随着时间的推移,似乎又在"发现"着许多新的细节(Bloch,1998,p. 118)。

在布洛克看来,这个故事完好地解说了回忆与记忆之间的差异。因而不应该把叙事的版本与参与者所留存下来的记忆相混淆(Bloch,1998,p. 118)。与此同时,它也体现了"过去在当下的出现"(the presence of the past in the present)不仅复杂而且不很清晰,但是确实要比使我们相信的清晰的叙事的呈现更加具有潜在影响力。这意味着,个体可能不仅仅没有意识到他们所记忆的东西,而且也没有意识到这些对他们的重要意义,这跟心理分析学家的预期完全相符(Bloch,1998,pp. 118-119)。

更为重要的是,记忆心理学家发现了一种饶有趣味的现象,那就是个体不仅能够回忆起来大量丰富的记忆内容,而且在一种发生原初事件的情绪状态被唤醒之后,人们能够回忆起来一些看起来已经彻底遗忘的事件。这也就意味着过去乃是一个依据情境或者心境而不断变化的资源,在其中,个人找到了他们自己、情境和心境,这些经常被归因于"有组织的社会背景"(organized social contexts)所引发(Bloch,1998,p. 119)。

因而,在记忆中,心理的作用必须要考虑进来。但是许多记忆往往是我们没有亲身经历的,这大多是要依赖我们从他人那里获得此类知识或者从书本上获得。这种记忆表面上跟语义记忆联系在一起,但是在布洛克看来,这显然是错误的。他举了 1995 年那次重返这个村子的访问经历来作说明。他那一年九月来到这个村子,随后跟随着一群村民到 1947 年曾经埋过受害村民的地方去凭吊。陪他去的人中就有曾是他的有关此一记忆研究的主要信息报道人以及报道人的十位家庭成员,其中还有他的孙子。在墓地这个地方,他又再一次听到了他以前听过的故事,并添枝加叶,内容丰富了许多,这主要是受到当时的场景以及立时发现的一些蛛丝马迹的引导而随意添加上去。那位随同布洛克同去的主要的信息报道者向布洛克讲述了许多有关他们家原来的样子,如何做饭、如何隐藏之类。最为有趣的事实就是,包括孩子在内的所有家庭成员都告诉布洛克

说，他们那时怎样怎样，但是要知道，那些人在1947年的时候肯定还没有出生呢！在布洛克看来，这也并非有什么神秘可言，“所发生的事情就是所有的家庭成员都曾经常被告知过许多有关这些事件的事情，并可能多次到过这个地点；他们因而知道了过去是怎样的”（Bloch，1998，p. 120）。在表述这一时间段时，不论年长者还是年幼者都是在使用“我们”这个错误的用法，但是却受到认可，没人指出其中的语法错误。这意味着他们都是在那里，或者仅仅意味着“我们的家”曾经在那里。甚至也把在那里访问调查的布洛克包括在其中，因为在马达加斯加人当中，使用排斥性的语言来划分人群是不太礼貌的形式，并且由此也可以展现道德上相互联系在一起的人们中间的连续性和共同性（Bloch，1998，p. 120）。说白了，过去就是一种经验，它跟“我们好像就在现场”的当时的情绪以及实际的经验紧密地连接在一起，或者说附着在上面，这样，在我们头脑中存储的这些记忆就成为既有形象的也有情绪的，甚至可以像自传体记忆一样能“搜寻”得到（Bloch，1998，p. 121）。

换言之，我们的心理表征可以通过情景的联想而得到传递，并且这种情景甚至包括口头的以及书写的传统在内。比如鲁宾（David Rubin）研究过的口头传统中的记忆问题，特别是其认知基础（Rubin，1995）。他把视觉意象的唤起看作是文本记忆的线索性工具，不去关心这样一种视觉记忆活动的出现如何作为文本记忆化（the memorization of texts）的一种替代，而只关注语义记忆的问题，因而他没有看到这种视觉意象与自传体记忆之间的关系，或者他如何影响到文本本身（Bloch，1998，p. 122）。对于人类学家而言，或许究竟是哪些叙事记忆下来才是最为关键性的问题。在这一点上有必要回溯到早年英国剑桥大学的心理学家巴特莱特（Frederick Bartlett）有关记忆的研究中去。他关注叙事的记忆以及此类知识的保持问题。他的实验表明，让剑桥大学的学生记忆一个美国印第安人的神话，能够帮助这种记忆的唯一方式就是去作一种文化的转换，也就是用他们自己熟悉的文化图式来记忆，效果才会明显（Bartlett，1932）。布洛克由此推论说，记忆存储的不是实际的叙事而是以某种心理编码形式出现的表征，这种表征并非是叙事所讲述的事件的清晰可见的形式，但却能够记得住（Bloch，1998，p. 122）。

我们的记忆是一种叙事，但是这种叙事不是以叙事的形式存储

的,而是以一种“其像什么”的想象来存储的。比如耐瑟和胡朴塞(Neisser & Hupsey,1974)对于福尔摩斯(Sherlock Holmes)发烧友的一项心理学实验研究表明,提醒书中的文字或者人名没有比提醒一点情节更为有助于回忆。因而,叙事的记忆存储不是以叙事形式本身而是以一种对于事件序列的一种复杂的再表征(re-representation)来存储的,这种事件的序列就像是针对一个人自己而发生的事件序列一样(Bloch,1998,p. 122)。

在布洛克看来,在自传体记忆中至少有一个核心要素是与口述传统中所包含的记忆不同的,这一关键的要素就是“个体经验的回忆几乎是无穷尽的”,根本是在于“经验的实际内容(empirical content of experience)是无穷尽的”。不同的回忆线索可以导致不同细节的回忆,并且相比而言,叙事时的回忆能够回想起来的内容是极为有限的,因为在一种叙事当中仅仅能够包含一种观点或者图式(Bloch,1998,p. 123)。要知道,记忆一个故事不单单是叙事本身被存储,而且依据约翰逊—赖德(Johnson-Laird)所发展出来的所谓“心理模型”(mental models)的理论,我们在记忆一个故事的时候实际也是在建构一种前后一致的心理模型,此模型可以让人们去想象正在发生着什么,这就好像一个人正在亲历它一样,因而正是这种想象出来的事件(imagined event)而非文本本身得到了记忆(转引自:Bloch,1998,p. 123)。

要知道回忆是一种寻求意义的过程,为了使讲述出来的故事有意义,各种可能的相关性的信息都可能被利用,以使一个叙事更加的完善和前后连贯。这特别适合于对历史叙事的分析,也就是,在历史叙事中同样存在着巴特莱特所说的“朝向意义努力”(effort towards meaning)的建构倾向。换言之,所谓的历史记忆与自传体记忆之间的根本差异也就彻底地消失了。对此,布洛克有这样的一段结论性的断言:

> 我相信,这对于我们理解历史叙事的本质最为重要。历史叙事与当下所关注的人们的认同与道德生活息息相关,比如这里所讨论的那些问题。由于这些问题的重要,那么从留存在他们记忆中的那些心灵中添枝加叶地推论出来的一种听觉的叙事实际上有可能是非常庞大的,庞大到了一种叙事上无法避免的实际的薄弱性(empir-

ical thinness)为一种好似"无处不在"却又似乎曾经亲身经历的一种经验所取代。因此,对于个体而言,就有可能"回忆"到过去的某些方面,而这些是他们从一个并不包含有任何此类信息的故事中学习来的,但是为了使其有意义,他们要进行推论。这就意味着说,尽管原初的输入可能是贫乏的,但是当记忆的时候,追求的是包含在这一故事中的事件的几乎是没有限度的以及生动的记忆,而当个体在作自传体记忆的回忆时也能够以同样精确的方式做到这一点。以这种方式,对于那些人们所关注的极为重要的事件的叙事的历史与自传体记忆上的本质的而非内容上的差异就消失殆尽了。(Bloch, 1998,pp. 123-124)

自传体记忆在一定意义上可以成为历史的记忆,根本的原因就在于,我们在作自传体回忆时,明明是他们在很久以前亲身见证或者经历的事件,他们却往往会把他们自己置身在外,当作一个旁观者,就好像自己从来没有经历过一样(转引自:Bloch,1998,p. 124)。这样一种自传体的回忆使得回忆本身看起来更为真实可靠,就像历史记忆一样,所有历史学家知道的内容都是从外在于历史学家本人的第三者那里知道的。而且回忆者在作回忆的时候不是在回忆事件本身,而是最近一次在谈论这一事件中所包含的这一故事(Bloch,1998,p. 114)。一个故事不是只说一次的故事而是连续不断在诉说的故事,它跟口头的传统之间以及跟文字写下的历史记忆之间或许并没有什么根本的差别之处。

文字与记忆之间是一个相互补充的过程。文字使我们有了文献与档案的观念,我们将我们记忆的东西储存在文献档案中,既清晰准确又能够长久保持,不容易忘记。过去的历史被书写下来而成为文字化的文献档案,这些内容又会经由个人的学习和记忆而成为人们自身记忆内容的一部分。因而对于过去,我们的记忆模式中至少有两部分,一部分来自于文献档案材料,或者简单说来自于书本,它们具备有半自传体记忆的丰富性,并且成为进一步书写叙事的根源(Bloch,1998,p. 125)。

在布洛克看来,不能够把"现在的过去"(the past in the presnt)仅仅理解成为"口述史"的传承,而且还需要包括个体自身是如何受到他们自己的情景记忆(episodic memory)的影响(Bloch,1998,

p. 126)。这是认知科学家的研究,并为许多社会科学家所忽略。而且,对于过去的记忆也不仅仅是"集体表征",也就是不单单是由社会来召唤我们的社会情感。但是,这些研究者往往忽略了还有一些没有得到表达的内容,它们一样重要,它们未来可以成为唤醒新的社会表征的后备资源。社会学家霍布瓦赫的观点或许值得重述,那就是记忆是个社会的过程,而它如何在个体之间传递也是社会性的。但是需要再往前推进一步的是,表征如何传递的过程归根到底又是个体心理的过程,也就是个体认知的过程,这是霍布瓦赫一派的社会学家所不愿意也不肯承认的(Bloch,1998,p. 126)。

表征的流行病学

这里,我们需要重新回到司波博的文化解释的观念中去。在司波博所极力主张的自然主义的文化解释的观念看来,解释文化"就是解释某些观念为什么以及如何恰巧就被感染上了",这便是"一种真正的表征的流行病学"(a true epidemiology of representations)(Sperber,1996,p. 1)。那"流行病学"这个词的真正意义是怎样的呢? 流行病学这个词的词根是希腊语的 epidemia,意思是说"留在或到达一个国家"(stay or arrival in a country)。epidemia 这个词的最常用的意义是指人的居留与到达,但是它也被用来指涉雨、疾病甚至习俗的停留或者到达(Sperber,1996,pp. 1-2)。但是,司波博借用这个专有名词的更直接目的是要借此来描述一种"一个人群中的心理状态的分布",因而,司波博试图从人类学的角度对"流行病学"这个词给出一个新的理解和定义:

> 假定你有一个样本(比如一个人群)以及一些令人感兴趣的属性(比如患有糖尿病、长着白头发,或者信仰妖术),这个样本中的成员可能有此种属性也可能没有。**一种流行病学的研究方法是由对这一样本中的这一属性的分布的描述和解释所组成。**流行病学并不局限于传染病:糖尿病就不是传染病,相信妖术也不是一种疾病,而长

着白发也不是疾病。(Sperber,1996,p.2 黑体字为本文作者所加。)

这里,司波博是在隐喻的意义上来借用"流行病学"这个词的。他所说的在解释文化上的"一种自然论的方法"(a naturalistic approach)实际就是一种彻头彻尾的物质论的方法。在他看来,这种方法在人类学,特别是文化与社会人类学中曾一度受到了忽视。因而,表征的流行病学就是研究表征的分布。对司波博而言,"所有的制度都是一套表征的分布,它是由属于此一场景本身的表征所支配"(Sperber,1996,p.76)。在此意义上,任何的制度都是一种自我持久的延续(self-perpetuating),因而,"研究制度就是研究一种表征分布的特殊类型"(Sperber,1996,p.76)。我们可以用布洛克和司波博最近发表的有关舅权问题的研究来作为解说性的说明(Bloch and Sperber,2002,p.723)。

众所周知,在人类学亲属制度研究中长期存在的一个争论就是,在父系社会中,存在有一种舅权或者"母亲的兄弟"的特殊地位的问题。最早对这个问题进行描述的是亨利·朱诺德(Henri Junod)。在他1912年出版的题为《一个南非部落的生活》(*Life of a South African Tribe*)民族志中,朱诺德的描述是集中在外甥(妹妹的儿子)与舅舅(母亲的兄弟)和舅母之间相互侮辱的权利上以及不是很明确的外甥(妹妹的儿子)对于舅舅的产权的要求上(Bloch and Sperber,2002,p.723)。这是一种分布极广的民族事象,早期的发现包括在非洲、澳洲土著社会中、亚玛逊流域、南欧、大西洋以及印第安,后来的民族志报告了在印度北部、亚玛逊以及美拉尼西亚等地都有分布。舅权或者外甥权的问题在这些不同区域的分布,一方面说明了这一问题的普遍性,但是,同时也显露出来,不是每一个地方的形态都是一样的。比如有些地方显露出对等的开玩笑,有些地方则是单方面的开玩笑,有时是躲避,有时是经济上的特权,还有时有性方面的权利,还有时仅仅是仪式性的表达。甚至有时舅权和外甥权本身都成为问题,因为其扩大到更为广泛的类别群体上去(Bloch and Sperber,2002,p.724)。

最初显然是把这种舅权和外甥权看成是母系社会的残余以及证明在父系社会之前存在有母系社会的证据(Rivers,1924)。但是拉德克里夫—布朗(Radcliffe-Brown)所提出的"情感延伸"(the extension of sentiment)假设使上述的理论彻底受到怀疑。在拉德克里

夫—布朗看来,一个小孩子对其母亲的情感延伸到了母亲的家庭,并将母亲的兄弟当作是一种男性母亲,其像母亲一样行为,拿礼物给他妹妹的儿子。在这里,最为重要的是,拉德克里夫—布朗不仅仅从结构功能论的立场来重新理解这一奇怪的习俗,而且洞察到了亲属制度表征背后的普遍性的认知基础,在这里,母亲总是担当着母亲的角色,而父系社会结构对此角色的轻视所引发的麻烦最终是要由这一奇怪的制度来化解。而这根本性的相同使得文化的比较能够成为他眼中新的"社会的自然科学"的基础(Bloch and Sperber,2002,p.724)。

尽管拉德克里夫—布朗自身是结构功能论的解释,但是依旧受到了结构功能论内部的批评。这批评来自于杰克·古迪(Jack Goody),在他看来,拉德克里夫—布朗的解释过于一般化,因为他的结论预示了人类的普遍性,但是却无法从其提供的事实看出来。因为,按道理孩子对母亲的情感到处都是一样的,但是强调舅权和外甥权的习俗只在特定的父系社会中存在,而无法在母系社会中找到相反的对应。他对这种习俗给出的解释跟福忒斯类似,强调普遍性的双系亲属制度与不时出现的单系继嗣制度之间的矛盾。在他看来,外甥乃是他们的外祖父(母亲的父亲)的孙辈,在亲属制度中就是他们的继承人,但是在继嗣制度中却找不到他们的位置,因为这一继嗣制度乃是按照父系来计算的。而外甥从舅舅的牺牲中夺取肉食的行为受到容忍就使这一难题得到了化解,因为这样他就可以从他外祖父的儿子所获得的外祖父的遗产中重新获得其中的一部分(Bloch and Sperber,2002,p.724)。

即使这样,拉德克里夫—布朗所提出的对于不同社会结构进行比较的方法依旧有效,也就是他倡导的"社会的基本制度"(basic institutions of societies)可能在所有社会都是一样的,因为它们都是以相同的方式得到表征的,因为所有的社会都是由男人和女人结合而成为婚姻。而父系乃是强加到普遍性的生殖上的一种特殊视角。这些表征是自然的客观的事实,它们是独立存在的。对于特定事物状态的情绪反应对所有的人都是一样的,并且在同样的环境下可以产生同样的行为。

不过,对于什么是亲属制度基本的建构单元,人们的看法却不尽相同。一种看法认为,婚姻与亲属制度并非人类学家所认为的那

样是外在存有的现象，而是在不同文化中都可以发现的大略相似的观念。因而也就不存在亲属制度这样的事情。施耐德（Schneider 1984）进一步强调澳洲的亲属制度与欧洲的亲属制度存在有根本的差异，那么以适用于后者的语汇去理解前者就一定会产生一些混乱。因而亲属制度的一般性的比较就是不可能的，因为根本不存在可比较的基础（参阅：Bloch and Sperber，2002，p. 725）。

从结构功能论的角度而言，人类普遍地是依据双系来计算亲属制度。这便使得单系的继嗣成为一种"反自然"。福忒斯（Fortes，1969）因此将"家庭支配"（domestic domain）与"宗族支配"（lineage domain）对立起来，前者的关系是受到生物学与自然情感所控制，而后者是与此种生物学相冲突的政治法律考量（political-jural consideration）的约制。这样，舅权和甥权的问题就成为对于潜在的双系亲属制度的重新确认。古迪的观点特别强调外甥受到父系社会的蒙骗，但实际依旧是他母亲的父母的真正子嗣，因而有财产上的共占权。这样的结构功能论的视角好像是在说基因上的关系与社会表征之间的联系，但是，因为他们天真的经验论（naïve empiricism）的特质使他们无法找出二者之间真正的因果联系（Bloch and Sperber，2002，p. 730）。

布洛克和司波博借用了新进化论者（Hamilton，1964）的"亲属利他主义"（kin altruism）的理论来对上述结构功能论的难题给出一种新的解释。亲属利他主义的核心是说，严格生物学意义上的谱系关系存在于所有有机体当中，人类当然也就没有例外。通过谱系关系能够遗传的生物学特质的传递使得自然选择成为可能。自然选择偏好的基因乃是能够产生更多它们自己复制品的基因。其中就包括推进有机体再生产的基因，这是有助于有机体的后代能够存活和繁衍的基因。将此社会生物学的解释应用到社会与文化的领域，布洛克和司波博主张，个体会对于不管是文化上编码的还是没有编码的"相互关系"（relatedness）的证据表现出浓厚的兴趣。比如，如果是有一个单一的亲属制度的范畴包括了兄弟（姐妹）、半兄弟（姐妹）以及更远的亲属，并以同样的行为的文化规范来对待他们，尽管如此，个体依旧会在认知上以及行为上对上述的亲属有不一样的对待。这种进一步的兴趣有赖于个人而非有专门的文化上的容许，或者它能够对文化表征的进一步稳定起作用。由此，布洛

克和司波博作出了如下的预期:

> 在单系的制度中,其中权利和物品以及一般性的利他行为的传承在个体之间造就出来一种个体中间待遇上的不公平,这些个体跟自我的紧密关系都是相等同的,由此要起而反抗眼下这种预定性,因而就会有一种一般性的、非决定性的对于这种不平衡加以补偿的倾向性。在这样一种制度中,能够扮演这种补偿性角色的规范或者制度仅仅是代表一种更大的稳定性的机遇而非在制度中首要的是不平衡,这并不存在。在这一点上,某些父系文化中发现的妹妹的儿子的特殊权利就是一个例子。(Bloch and Sperber,2002,p.732)

生物学的素质(biological disposition)尽管不是文化规范(cultural norms)产生的充分且必要的直接原因,但却是使这类规范出现和稳定化的生物诱因。在布洛克和司波博看来,马林诺夫斯基、拉德克里夫—布朗、福忒斯以及古迪都属于常识的自然主义(common-sense naturalism),而他们自己属于比较成熟的自然主义。在常识的自然主义的眼中,存在有自然的亲属制度的事实,人们多少意识到这一点并对他们的情感和行为构成指导。这里隐含一种强烈的对于人类认知、情绪以及行为普遍性的主张,且完全以自然的事实为基础。

对于"相互关系"的注意会遇到环境中许许多多相关的输入。特别是在儿童的发展中可以看到。他们会从环境中寻找与其他人相互关系的证据,找出亲属关系的术语来。靠这些术语被确定为跟他们有关系的人,他们可能跟亲属制度的范畴、民俗的理论有关系,也可能没有。因为由于他们的"进化的素质"(evolved disposition),他们更留意于这一信息甚至去找寻这一信息、保留这一信息,并用来指导他们的行为,以后还会传递这样的信息(Bloch and Sperber,2002,p.732)。

小 结

由上述的分析,我们似乎可以得出这样的结论,那就是文化不是一种先赋的素质倾向而是一种知识的获取和加工。我们因为获取了某种知识而有了某种文化,我们当然也可能因为接受了一种新的知识而有了一种新的文化,而其中能够使我们有这样一种获得知识的直接媒介就是表征本身。表征不是凝固不变的东西,而是在时常发生改变的,因为不同的人对于同样的外部公共表征有不同的心理表征,这样的心理表征又通过个体的言说、书写与行为表现而形成了新的版本的公共表征。在这个过程中,表征的传递使文化成为可能。如流行病的传染一样,表征担当起了文化病毒的角色,其将一种文化里的知识传递到另外一种文化里,并成为这一文化里知识储备的一部分,并为这一文化里的人们选择某种知识提供了多一次的选择机会。

由此,表征成为文化解释的基础,因为是表征构成了文化本身。这种文化不是外在的象征、不是文字和文本,也不是作为物的存在本身,而是表征本身。表征入乎我们的大脑之内成为心理表征,出乎大脑之外成为公共表征,而表征之间的链条使得文化成为有意义的故事。在这个意义上,表征可以成为文化解释的物质基础,因为没有任何文化的内容不是以表征的形式而得到表达和传递的。文化不是外在于人的象征或者意义的网络,因而不可能单单依赖于对此象征或者网络的文本解释而得到文化的意义,因为文化的意义存在于个体在学习和记忆外在的作为文化一部分的公共表征的认知加工过程之中,并以经由个体表征而转化出来的新的版本的公共表征来体现一种暂时性的个体对于文化理解的外化。

在这个意义上,古希腊哲学家赫拉克利特的"万物皆流,无物常在"的观念以及中国哲学中"道可道,非常道"的理念理所当然地应该成为文化解释的来自两个不同地方却有着相似理解的思想发源地。这些古老的思想在今天解释文化中依旧存在着意义,那就是

作为文化的物质基础的表征构成了文化的变动性的基础,也成为解释文化的基础。

[参考文献]

[1] A Committee of the Royal Anthropological Institution of Great Britain and Ireland(1951), Notes and Queries on Anthropology. Sixth Edition. London: Routledge and Kegan Paul, Ltd.

[2] Bartlett, F. (1932), *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

[3] Bloch, M. and Sperber, D. (2002), "Kinship and Evolved Psychological Dispositions: The Mother's Brother Controversy Reconsidered," *Current Anthropology*. 5

[4] Bloch, M. (1998), *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*. Boulder: Westview Press.

[5] Bruner, E. M. (1986), "Experience and its Expressions", in Victor W. Turner and Edward M. Bruner, eds., *The Anthropology of Experience*. 3-30. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

[6] Clifford, J. (1988), *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

[7] Cohen, G. (1989), *Memory in the real World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

[8] Dilthey, W., *Dilthey: Selected Writings*. Ed. by Rickman, H. P. (1976). Cambridge: Cambridge University Press.

[9] Dumézil, G. (1968), *Mythe et épopée: L'idéologie des trios functions dans les épopée des peoples Indo-Europeens*. Paris: Gallimard. See also: Sperber, D. (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach*.

[10] D'Andrade, R. (1995), *The Development of Cognitive Anthropology*.

[11] Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.

[12] Johnson-Laird, P. N. (1983), *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press. 转述自:Bloch, M. (1998, p. 123)

[13] Kuper, A. (1999), *Culture: The Anthropologists' Account*. Cambridge:

Harvard University Press.

[14] Negro, G. and Neisser, U. (1983), "Points of view in personal memory." *Cognitive Psychology* Vol. 15. 转述自:Maurice Bloch(1998).

[15] Neisser, U. and Hupsey, J. (1974), "A Sherlockian Experiment." *Cognition*. Vol. 3.

[16] Rosaldo, R. (1989), *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press.

[17] Rubin, D. (1995), *Memory in Oral Traditions*. Oxford: Oxford University Press.

[18] Solso, R. L., MacLin, M. K., and MacLin, O. H. (2005), *Cognitive Psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.

[19] Sperber, D. (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

[20] Strauss, C. and Quinn, N. (1997), *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

[21] Tanney, J. (1998), "Investigating cultures: a critique of cognitive anthropology", *Jorunal of Royal Anthropological Insttute* (N. S) 4.

[22] Taussig, M. (1987), *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man: A study in Terror and Healing*. Chicago: The University of Chicago Press.

[23] Tulving, E. (1972), "Episodic and semantic memory." In E. Tulving & W. Donaldson, eds., *Organization of Memory*. New York: Academic Press.

[24] Wittgenstein, L. (1958), *Philosophical Investigations*. Translated by Anscombe, G. E. M. New York: Macmillan.



Ⅱ 学科方法与方法论反思



5

重新理解教育思想史

——兼论教育思维范畴的教育思想史学方法论意义

◆刘庆昌①

【摘要】就像一切思想史学一样，教育思想史学也是人们对于客观思想历史的主观把握。不同人的把握因其所坚持的方法论和使用的方法不同，其结果也是各种各样的。传统的教育史学家，总体上讲，采用了罗列式的表述方式来展示教育思想的历史。这至少存在着以下一些不足：第一，没有揭示出人类教育思想发展的明晰的脉络；第二，没有揭示出教育思想家个人和整个教育思想发展的关系；第三，无法解决思想史表述中的西方中心或东方中心问题。在我们看来，获得真正的教育思想史的关键，就是要发现教育思想史的轴心或者说线索。教育思维，就是教育思想史的轴心和线索。教育思想，进而整个人类教育认识的历史就是教育思维的历史。教育思维因揭示了教育思想的结构性内涵，有利于教育思想史学思维的改善；教育思维作为教育思想发展的轴心，为人们提供了把握教育思想发展的基本线索；教育思想作为人的创造物，经历了一个从无到有、从简单到复杂、从低级到高级的过程，这个过程可以概括为从缄默到自觉、从议论到理论、从对实然的描述到对应然的建构。

---

① 刘庆昌，山西大学教育科学学院教授。1989 年于北京师范大学获教育学硕士学位，2005 年于西北师范大学获教育学博士学位。研究兴趣涉及教育哲学、课程与教学理论、教育思想史，特别在教育知识论和教育思维论上有探索性的研究。

教育思想存在着一个客观的发展过程,但已成历史的教育思想过程却无法客观地再现,因此,就有了教育思想史学。就像一切思想史学一样,教育思想史学也是人们对于客观思想历史的主观把握。不同人的把握因其所坚持的方法论和使用的方法不同,其结果是各种各样的。教育思想史学在中国的形成发展只是20世纪以来的事情,但基本上形成了自己的传统和样式。各种教育思想史的著作,从内容上看,也井井有条,但总体上没有成功地揭示教育思想自身的历史,而这恰恰是教育思想史学的核心任务。制约这一问题的关键是方法论和方法问题,如果我们在研究方法论上有所进步,将会获得对教育思想史的重新理解。笔者在理论上发现了教育思维范畴,并进一步发现了教育思维的教育思想史学方法论价值。所谓教育思维,从内容上看,是教育观及其支配下的教育操作思路的统一体。这可以让我们从一个横截面了解人类教育思想的结构,这无疑有利于我们对人类教育思想进行结构性的把握和结构性的分析与综合。从而,当我们面对浩繁的教育思想文献时,不至于思无头绪。进而,当我们进行教育思想创造时,心中有一个明晰的认识坐标。这实际上就是教育思维研究一方面的意义。然而,人类的教育认识既是共时的,也是历时的。我们所面对的教育思想文献,不只是一个个单个的创造物,还有一个由这些单个创造物连缀起来的认识的历史。相对于教育认识的历史整体来说,单个的教育思想创造物只是一个个具有不同性质和重要程度的部分。从把握的难度上看,对于教育认识历史的把握要相对大一些。如果说教育思想是一种结构,教育思想史就是这种结构的运动过程。这是我们把握人类教育思想史的基本思路。

对传统教育思想史学的反思

从表述方式说起

考察教育思想史的著作,我们注意到传统的教育史学家,总体上讲,采用了罗列式的表述方式来展示教育思想的历史。这种罗列

式表述有以下几种表现形式：

- 第一种是按历史分期对教育家教育思想的罗列。
- 第二种是按时间顺序对每个历史时期教育思想的罗列。
- 第三种是按照一定的主题对具体教育思想内容的罗列。
- 第四种是在唯物史观指导下的教育思想再现，实质上也是一种罗列。

我不认为这种表述可以说明教育思想的历史，只能说是陈述了曾经存在于历史过程中的教育思想。而"教育思想的历史"和"历史过程中的教育思想"是大不相同的。

其一，教育思想的历史是"一"，而历史过程中的教育思想是"多"。换言之，前者是一个整体，后者是多个部分。教育思想的历史是由具体的教育思想家及其教育思想构成的，但教育思想的历史不属于任何一个具体的教育思想家；历史过程中的教育思想是融于历史过程的，但教育思想，必先属于具体的教育思想家。这里涉及教育思想家个人和教育思想的历史之间的关系。站在历史发展的高度看，教育思想家无疑是教育思想史的创造者，没有他们的创造性劳动，也就不存在教育思想的历史。而就教育思想家个人来说，它一般很难意识到自己的创造与教育思想史的具体关系，所以，他们的思想创造活动和思想创造物往往是独立的。他们之所以成为教育思想历史中的一个环节，完全是后来的教育史学家再造历史的结果。实际上，教育思想家在教育思想的历史中只是一个符号，是他们的思想而不是他们自己构成了教育思想的历史。

其二，教育思想的历史是"产品"，而历史过程中的教育思想只是"材料"。为了说清问题，我们需要关注历史的内涵。在常识世界里，人们往往会把历史书和历史看作是一回事，甚至不会去区分历史和历史书。实际上，这是两码事情。在西方学校，学生会被告知：历史至少有三种构成要素：一是所有过去的事件（all past events），有时被称为实际的历史（history-as-actuality）；二是撰史人或历史学家所使用的重构过去的方法（method）；三是历史学家关于过去的陈述（statements），像历史文献、教科书和其他的一些历史叙述就属于陈述（Banks and Clegg, Jr., 1990, p. 265）。许多史学家执著于再现历史，实际上是不可能的。历史无法重演，也无法完整地再现，历史学家能做的只是根据自己的主观标准和社会的要求表

现历史,也就是重构(reconstruct)了。从这个意义上讲,教育思想的历史,作为实际的历史,固然曾经客观存在,但作为陈述的教育思想史,只能是教育史学家的创作。他们把握思想历史的理性武器是创作的方法,而历史过程中的教育思想,就是他们创作的材料。由此,我们可以说,传统教育思想史的表述,只是为教育思想史的创作提供了材料。当然,我们也不否认,传统教育思想史家为了重构一个个教育思想家及其思想所做的艰苦的考辨和创造性地分析总结。但相对于教育思想的内在历史来说,他们仅仅是做了初步的工作。

其三,教育思想的历史是抽象的,而历史中的教育思想是具体的。教育思想的历史,首先是思想的历史,与思想有关的人物、环境,在思想的历史中并无多少价值。教育思想史家,通过抽象思维,要把握教育思想自身运动的逻辑。其次,教育思想的历史是进步和发展的历史。历史过程中的教育思想仅当较以往有所进步和发展,才具有思想史的价值。自然地,如果一个人的教育思想不过是过去某种思想的重现和张扬,尽管它作为历史过程中的思想客观地存在过,却无法写进教育思想的历史。教育思想的历史必然具有抽象的品格。这种品格是由思想和思想史的关系决定的。黑格尔说过,哲学就是哲学史。其实,思想也是思想史。当面对人类的教育思想整体时,我们不能只看现时的结论,还要虑及现时结论背后的逻辑过程,那个逻辑的过程,正是由教育思想的历史提供的。

传统教育思想史学的不足

以陈述历史过程中的教育思想为形式的教育思想史,使我们对过去的教育思想有了很高程度的了解。应该说,我们大多数人关于教育思想史的知识,就是通过学习这种教育思想史获得的。然而,这种如数家珍似的罗列性陈述,除了让我们深感教育认识遗产的丰富和具体教育思想家的卓著之外,对于教育思想自身历史的、逻辑的运动,我们并不能了然。这只是笼统的说法。具体而言,罗列式陈述的教育思想史,至少存在着以下一些不足:

没有揭示出人类教育思想发展的明晰的脉络

历史的珍贵并不仅仅表现在它储存了人类曾经拥有的辉煌。如果仅仅如此,教育思想史也不过是人类教育思想的一个博物馆,当我们想欣赏人类自身的教育思想创造时,到那里走一趟。由于历

史总的趋势是向前发展，过去的思想再辉煌，也是落后于现时代的。所以，教育思想史，不能只是为人们创造了一个回头陶醉于过去的条件。要知道，历史的最大价值在于让今人了解人类在某一领域走过来的道路。能发挥这种功能的教育思想史，必须能够揭示出人类教育思想发展的明晰的脉络。

所谓教育思想发展的脉络，是指人类对教育的种种认识从最初的简单、零碎发展到今天复杂、系统的明晰的过程。应该承认，传统的教育思想史学并没有充分完成这一任务，因为无论多么细致的罗列，也只是展示了一个个单个的思想，它们就像一个个味道鲜美的山楂，因没有提纲挈领，而不能成为一串整体的糖葫芦。虽然教育史学家在陈述具体教育家教育思想的时候时常使用"X 继承和发展了 Y 的教育思想"这样的表述，但人们一般很难感受到"继承和发展"的具体过程。

没有能够揭示出教育思想发展的明晰脉络，绝对不是传统教育思想史学家一时的疏忽，实际上是把握教育思想历史的能力不足。这种现象在思想史的研究历史上早就存在了。就哲学史来说，马克思主义之前的哲学家对什么是哲学史的认识就是一片混乱。"他们看到的仅仅是一个个哲学派别和各种哲学观点杂乱无章的堆积，或者是各派哲学和观点相互矛盾、相互推翻的历史。"（杨世宏，1996）对于这种看不到哲学史自身规律的现象，黑格尔（1959，pp. 21-22）曾批评道："全部哲学史这样就构成了一个战场，堆满着死人的骨骼。它是一个死人的王国，这王国不仅充满着肉体死亡了的个人，而且充满着已经推翻了的和精神上死亡了的系统。"黑格尔的批评是深刻的，但他也没有说清楚哲学史发展的规律。在这一问题上做出突出贡献的是恩格斯，他提出"全部哲学，特别是近代哲学的重大问题，是思维和存在的关系问题。"哲学基本问题的提出，揭示了哲学发展史的轴心，理清了哲学史的基本线索，为揭示哲学发展的规律提供了最基本的方法论原则。笔者以为，迄今为止的教育思想史学，仍在重演着哲学史研究史上的那一幕，而其核心也是缺乏一个从整体上把握整个教育思想史的轴心和线索。

没有揭示出教育思想家个人和整个教育思想发展的关系

我们能看到一部人类的教育思想史，就像是一代代教育思想家的思想传记。那些被后人铭记的各个历史时期的教育思想家，实际

上成为人类在教育领域思想发展的主体性契机。我们这样讲,并不是简单的"英雄史观",而是对于卓越人物在教育思想发展过程中所起的关键作用的积极面对。历史哲学家汤因比认为,文明产生、发展和衰落的机制就是挑战和应战。所谓挑战是外部环境的挑战①,种种挑战激起了人类的应战,从而创造了文明。应战是创造文明的社会应战,但应战的源泉并不是来自社会整体,而是来自具有创造性禀赋的少数人。而文明的失败也源于少数创造者丧失了创造力(严建强,王渊明,1997,pp. 75,110)。汤因比的观点或许有一些局限性,但它所揭示的卓越人物对于文明的关键作用却是一种事实。试想,如果没有夸美纽斯、洛克、卢梭、裴斯泰罗齐、赫尔巴特、杜威等卓越人物的出现,教育思想的历史会是什么样子?

教育思想史上的卓越人物都是他们自己时代教育智慧的代言人。他们之所以能够成为代言人,并不是选举的结果,而是个人的超凡卓然。和他们处于同一时代的教育研究者还有很多,但历史只记住了那些少数的创造者,这是残酷的,也是合理的。然而,这些历史巨子并非神明,而是时代的条件和个人的特殊经历巧妙结合的产物。可以说,卓越人物的出现,是教育思想发展的契机性条件。但也不能把教育思想的历史理解为这些卓越人物的接力赛。对于时代挑战的迎战总是社会性的,那些卓越人物一旦写入历史,就不仅仅是他们个人,而是一个时代的符号。或者说,他们的思想是他们时代甚至是他们之前时代的集体智慧的结晶。他们是重要的,同时他们也是幸运的。

传统教育史学显然未能揭示出教育思想家个人和整个教育思想发展的关系。具体说来,一方面,它过分重视了教育思想家个人的价值,而不深究为什么要选择他们进入教育思想的历史。另一方面,它对教育思想家教育思想的研究,主要关注教育思想家个人独立的思想系统,而不深究他们的思想在教育认识发展的历史上究竟处于什么位置。如此,传统教育思想史学家给予我们的就是一个教育思想的祠堂,至于每个教育思想家个体在教育思想历史中的具体

---

① 汤因比(Toynbe)把外部环境的挑战分为以下五类:a. 困难地方的刺激;b. 新地方或曰"处女地"的刺激;c. 打击的刺激;d. 压力的刺激;e. 遭遇不幸的刺激。

贡献，我们是不好搞清楚的。这是传统教育思想史学的不足，也是它没有揭示出人类教育思想发展的明晰脉络的原因之一。个体的教育思想家怎样与他的时代的教育命运联系起来，怎样进入到思想史家的视野，他与他的前人和后人们在教育思想上存在着什么样的关系……诸如此类的问题，教育思想史家是应该重视的。正如前文说过的，无论多么细致的罗列，也只是展示了一个个单个的思想，它们就像一个个味道鲜美的山楂，因没有提纲挈领，而不能成为一串整体的糖葫芦。教育思想史家必须寻找到提挈教育思想发展历史的纲领，只有这样，教育思想家个人和整个教育思想发展的关系才能够明晰起来。这纲领也就是教育思想发展史的轴心和线索。

无法解决思想史表述中的西方中心或东方中心问题

我们注意到，教育思想史的著作，要么是中国教育思想史，要么是外国或西方教育思想史，整体的人类教育思想史著作很难见到。再者，我们所能看到的外国或西方教育思想史，一般是以欧美为中心的。我相信，如果由东方人和西方人分别执笔书写人类的教育思想史，必定会出现不同的结果，要么是以东方为中心，要么会以西方为中心。总之，要获得一部不折不扣、不偏不倚的人类教育思想史似乎是不可能的事。这大概也是人们少有这种尝试的原因。

为什么传统的教育思想史学难以解决表述中的西方中心或东方中心问题呢？主要有两方面的原因：

一方面是因为具体的教育思想史家都属于具体的社会、文化、历史、地理环境之中，这一切都给定了他们具体的、地域性的视野，因而，他们意识里的历史就是自己地域的社会的历史。即便他们要承担作为教育思想史家的学术任务，也难以摆脱地域本位的史学思维方式。这实属正常，因为地球上的人类并没有步调一致地携手从远古走来，应该说，较为短近的几百年以前，各地域的人们都在用自己的思想和行动书写着各具个性的历史。比如，1640 年英国爆发资产阶级革命之时，在东方的中国，正值明王朝结束和清王朝开始。至少对于中国来说，1840 年鸦片战争以前，历史车轮的前行与外界并无本质的关系。如果我们指令那时的中国人书写人类的教育思想史，我想必然会洋溢着中华文明为体的武断色彩。同样的，让那时的欧美人书写人类教育思想史也很难顾及什么先秦诸子。说到底，这都是种种原因造成的人类思维的局限，虽然不属异常，但随着

人类的发展,应该逐渐地摆脱。只有这样,人类才会有更加宽广的胸怀,不同文化状态的人们才能够为了人类共同的未来真诚地对话。实际上,信息技术的应用已经使世界各地的人们越来越有条件相互深刻地了解。这无疑为不折不扣、不偏不倚的人类教育思想史的产生,创造了宏观的背景。

另一方面是因为传统的教育思想史学是叙述性的,而叙述性的史学,除了"花开两朵,各表一枝"之外,也没有好的办法,以至于说西方就得放下东方,说东方又得放下西方,加之地域性视野的作用,表述中的东方或西方中心是无法避免的。历史书究竟应该怎样编纂,或者说我们究竟应该怎样把握历史,这是一个史学方法论问题,在学术界是有很多观点的。不过,强调叙述无疑是传统史学的一大特色。正如梁启超在《新史学》中界定史学有三层含义:第一,历史者,叙述进化之现象也;第二,历史者,叙述人群进化之现象也;第三,历史者,叙述人群进化之现象而求得公理公例者也。当然,求史学之公理公例是困难的。困难的原因在梁启超看来,是因为史家有两个弱点:一曰知有一局部之史,而不知自有人类以来全体之史也。夫欲求人群进化之真相,必当合人类全体而比较之,通古今文野之界而观察之。二曰徒知有史学,而不知史学与他学之关系也(李振宏,2002)。梁启超的史学方法论思想对我们的启示是:要想书写整个人类的教育思想历史,必须摆脱地域的局限,必须摆脱史学的局限。走出地域,扩大视野,相互比较,方能知整体的教育思想之进化;走出史学,积极借鉴,才能够获得把握整个教育思想史的方式和方法。

指出了传统教育思想史学的不足,实际上也就确立了我们关于教育思想史学的理想,即揭示人类教育思想发展的明晰的脉络,揭示教育思想家个人和整个教育思想发展的关系,解决思想史表述中的西方中心或东方中心问题。在更高层次上,我们是要创作出真正意义上的人类的教育思想自身的历史,这样的教育思想史是剥脱了无关因素的、以本来面目进入我们意识的教育思想的历史,它应具有整体的和抽象的品格,它应该以最终产品的方式呈现,而不应还是一种初步脱胎于史料的材料。简言之,人类教育思想史,必须是一种"思想的历史",而非一种"历史的思想"汇集。要实现这一理想,我们自然要努力克服传统的教育思想史学的不足,同时,也要在

把握教育思想历史的方法上有所作为。因为我们发现,传统教育思想史学的种种不足,都与一个事实相关,那就是我们尚未发现教育思想史的轴心,或者说线索。正因此,一个整体的、人类的、教育的、思想的历史难以出世。

教育思维范畴对于教育思想史学的方法论意义

在我们看来,获得真正的教育思想史的关键,就是要发现教育思想史的轴心或者说线索。那么,什么东西可以成为教育思想史的轴心呢?简言之,能作为教育思想史轴心的只能是教育认识领域的基本问题。而"所谓基本问题,通常指'根本性'、'稳定性'、纲领性的问题,它的变化和发展决定其他问题的变化和发展;它自始至终存在,并不随时代变迁而沉浮;它居于最高的抽象层次,笼罩着教育学的全部范畴,奠基着教育学的所有规律"(瞿葆奎,郑金洲,1998)。这样的问题是任何时代的和任何地域的教育思想家(后来是教育学家)都无法回避和必须回答的问题。同时,教育思想家正是通过对这些问题的回答,来显示自己及其教育思想的个性。具体而言,历时的教育思想的变化,实质上是教育思想家给予基本问题的答案的变化;共时的教育思想的相异,实质上是教育思想家给予基本问题的答案的不同。总之,进步与落后、高明与平庸、深刻与肤浅、正确与错误,均因对基本问题的回答不同而有所分野。问题的关键是:哪些问题是教育认识领域的基本问题呢?关于这一点,教育学界并没有正式的回答,即便有学者有自己的观点,也很少有系统说明的。我们以为,教育(应该)是什么和教育(应该)怎样做,正是教育认识领域的基本问题。这两个问题的答案,分别是教育观和教育操作思路,而我们知道,教育观及其支配下的教育操作思路所构成的统一体就是教育思维,所以,教育思维,也就是教育思想史的轴心,教育思想,进而整个人类教育认识的历史就是教育思维的历史。

教育思维因揭示了教育思想的结构性内涵,有利于人们教育思想史学思维的改善

教育思想是什么呢?有学者首先回答了"教育思想不是什么"的问题,认为:第一,教育思想不是与教育无关的认识;第二,教育思想不是教育实践的机械反映;第三,教育思想不是感性认识;第四,教育思想不是对教育实践及其问题的单个的认识和看法(肖建彬,2001,p.3)。我们顺此思路可以推出教育思想的基本特征如下:

其一,教育思想是对教育的认识。这是最起码的标准,如果一种思想所表达的内容与教育没有干系,它再美妙也不是教育思想。

其二,教育思想是对教育实践能动的反映。能动的,意味着人对教育实践的反映是有意识的,有目的的反映,而非心理系统在环境刺激下的被动运转。具体地讲,"教育思想作为对教育实践的一种认识,既可以是对过去教育实践的一种总结,又可以是对现实教育实践的一种评判,也可以是对未来教育实践的一种理想。"(肖建彬,2001,p.3)

其三,教育思想是理性认识。也就是说,能被称为教育思想的认识,一方面必然是人们对教育实践抽象思维的结果,另一方面必然是有益于人们在教育实践领域意图实现的。

其四,教育思想是系统地认识。系统特征,应是区别一般看法和思想的重要标准。凡与教育有关的人,都有可能对教育有所感觉,并会有些自己的看法,但偶然的、被动的、零碎的看法是算不得教育思想的。"人类对实践的认识通常包括两个方面,即本体论认识和方法论认识。教育思想也应该包括教育的本体的思想和教育的方法思想。"(刘庆昌,1996)不难看出,教育思想的内容成分和教育思维的成分基本是一致的。

教育思维的发生和存在是人的意识在教育认识领域中的反映。从历史的角度看,教育走出自在状态进入自为状态,也就从自然过程进入到人的意识过程,人的意识的功能在教育认识领域也开始发挥它所有的功能。我们知道,意识的主要功能有二:一是反映,二是控制。反映是客观事物对人发生作用的结果,人们因此在自己的头脑中建构起关于客观事物的观念,在这个过程中,人也发挥着自己的主观能动性,使得反映具有能动的性质;控制是人对客观事物发

生作用的一种意向和意图，人们在自己对客观事物反映的基础上，对客观事物变化的可能性和促使事物变化的策略进行思考，为进一步的改造客观事物的实践活动奠定基础。如果我们把教育实践活动进行前的观念建构和策略思考视为教育认识阶段，那么，教育思维，实质上就是人类意识功能在教育认识领域的表现形式。进而可以说，教育思维具有两大功能：一是对教育实践进行反映，其结果是形成一定的教育观；二是对教育实践进行认识性控制，其结果是形成一定的教育操作思路。

教育观表达了人们对于教育的能动的意义理解，它是人们反映教育的结果，但绝不是对教育机械的、照镜子式的反映，其中必然包含着人们在教育上的主观愿望和理想。正因此，不同时代的人、同一时代不同的人，会有不同的教育观。教育观是具体的，有教育目的观、教育者观、受教育者观、教育者和受教育者关系的认识、教育内容观以及教育方式观。教育操作思路表达了人们实际操作教育或者说进行教育实践的思路，它是人们对教育实践进行决策和设计性思考的结果，人们对于教育实践合理性的追求会在这里表现得淋漓尽致。我们通常所讲的教育活动的原则、模式及规则，就属于教育操作思路的范畴。仔细想来，人们所创造的种种教育思想，不都属于教育思维的范畴吗？其实，即使是系统的教育理论，它的内容实质也是教育观和教育操作思路的统一体，即教育思维。从这个意义上讲，教育思维是对人类教育认识内容和结果简洁、抽象地把握，自然是对教育思想结构性内涵的揭示。

明确了教育思想的明晰结构，对于人们的教育思想史学思维的改善是很有益处的，而人们的教育思想史学思维的改善是教育思想史书面貌改变的前提，因为教育思想史表述的现状是一定史学思维作用下的产物。在一般意义上，考辨、批判和历史主义分析，是包括教育思想史家在内的思想史研究者的基本方法。应该说，恩格斯已经明确地指出了哲学思想发展中历史和逻辑的辩证统一，但因教育哲学对于人类教育认识研究的不足，这一高级的方法在教育思想史研究和教育史著编纂中并没有正常地使用。教育哲学对于人类教育认识的揭示不足，首先表现在对于教育思想的内容结构缺乏明确地、系统地说明。这在很大程度上，阻碍了教育思想史的研究和表述。笔者曾经思考过教育家教育思想的研究方法，指出过教育家教

育思想研究中两种令人烦恼的现象,一是按现存的教育理论框架,对教育家的思想材料进行安置,二是迎合形势,对教育家的教育思想,进行主观演绎,似乎古人已经把一切都想到了(刘庆昌,1996)。现在想来,之所以会出现这两种现象,主要是因为研究者对于教育思想的形而上的意义缺乏理解,归根到底是我们的教育哲学没有充分地揭示它。

教育思维范畴的发现,对于教育思想的本体论说明无疑是一种进步。我们由此知晓,一切教育的认识在终极意义上,无外乎教育观及其支配下的教育操作思路的思考,这就好像有了一双专门感觉教育思想的眼睛,无论多么繁杂的教育思想史料,在我们的脑子里都是秩序井然的。由于我们有了教育思维范畴作为武器,我们的教育思想史学思维更加有序,面对思想史料时也更加敏捷,若能依据教育思维理论对思想史料进行深层处理,还会增加我们教育思想史学思维的深刻品质。教育思想史学思维,简单地说,就是教育思想史学家如何反映和解释教育家教育思想和如何表述整体的人类教育思想史的观念和方法。这对于一个教育思想史家来说是至关重要的,其价值甚至大于具体的教育思想史料。原因很简单,没有高明的教育思想史学思维,那些史料的价值不可能充分实现,反之,如果我们对教育思想有了明晰的理解,杂以考辨、批判、历史主义分析、逻辑与历史辩证统一的方法,那么,教育思想史著一定会以更加成熟、深刻、有序的面目出现。

教育思维作为教育思想发展的轴心,为人们提供了把握教育思想发展的基本线索

教育思维是人们的意识指向教育时必然要提出的问题之有机统一体,是跨越时空的,也是跨越文化的。因而,它是我们从总体上把握人类教育思想历史的立足点。人有一种求秩序的感觉,秩序的获得既能使人体验到美的存在,又能带来心理上的坦然。我们为什么要研究教育思想的历史呢?除了对于人类自己过去源于好奇的兴趣和源于文化寻根的尊重之外,最深层的原因应是探索教育思想历史演进秩序的欲望所致。历史是现实实践合理性的最好说明,历史也是人们设计未来最厚重的社会文化心理基础。然而,如果我们无法对教育思想的历史有一个秩序化的理解,更确切地说,如果我

们捕捉不到教育思想发展的秩序，那历史对于我们的一切益处都无从说起了。此时我们会意识到，发现教育思想的发展秩序是十分要紧的事情。而发现教育思想发展秩序的前提是我们必须首先发现教育思想本身的秩序。这一并不容易的问题，因我们发现了教育思维范畴迎刃而解了。

教育思维是一个结构。从发生上看，它是一个关于教育的最基本的问题结构；从过程上看，它是围绕这个问题结构的人的认识运动；从结果上看，它是关于教育的结构性问题的结构性答案。这段看似抽象的说明，实际上反映了教育认识的实际状况，也明示了教育思想的基本秩序，即它是关于教育的最基本的结构性问题的回答。无论什么时候的人，什么地方的人，只要他有能力进行教育认识创造活动，就必然要回答两个最基本的问题：教育（应该）是什么和教育（应该）怎么做。这恰恰是教育思想历史运动的基本秩序和轴心。而对于教育思想史家来说，这个秩序和轴心就是他们把握教育思想发展的基本线索。

在操作意义上，我们把教育思维作为教育思想发展的轴心，可以形成把握整个教育思想历史的基本策略。

首先，带着教育思维所揭示出来的基本问题，对教育思想史料、文献进行考辨，整理出一个时期里实际存在的答案。考辨是中国传统的哲学史方法，明清时期形成和盛行，具体来说，就是通过考订、辨析和比较，弄清学人的学说主旨、思想源流和后学传递，旨在辨章学术，考究源流（田文军，1997）。这很显然是一个系统的思想史研究方法，我们这里说到考辨，主要强调对于教育思想史料文献的辨析，以挖掘教育基本问题的答案。教育思维范畴在考辨过程中的作用，相当于一个认识图式。我们过去在研究教育思想的时候实际上也是有认识框架的，但往往是因人而异，等于没有一个相对稳定的、更为本质的认识框架。比如，表述孟子的教育思想，涉及教育目的和作用、道德教育思想、教学思想；而表述荀子的教育思想时，则涉及教育的作用、教育目的与人才观、教育的内容、道德及道德修养、教学思想、论教师（毛礼锐，沈灌群，1985，pp. 329-398）。我们且不说以人为基点表述教育思想史的利弊，其表述框架的随意和无序，势必影响人们对教育家教育思想的认识。假如能带着教育思维所表达的认识图式，处理和表达教育家的教育思想，情况就会大有

不同。

其次,在教育思维所表达的认识图式观照下,运用比较法,跨文化、跨时代(主要与前代)的比较,以判断一个时期里人们关于教育基本问题的答案的性质。具体而言,就是判断那种种答案是否原创、是否与历史上的答案有所差异,如果有差异,是否进步。在这里,我们显然强调要把教育思想的史料文献经认识处理转化为“答案”,然后,对答案性质进行判断。只有这样,我们才能够顺利地面向教育思想本身,才能够表述出真正的教育思想的历史和逻辑。“面向教育思想本身”,是现象学的策略。它的实现要求我们剥脱那些非本质的因素,把时代特征、社会环境、哲学基础,甚至要把教育思想家个人都括在括弧里,悬搁起来,这将使教育思想本身在我们的意识里显现出来。

再次,以教育思维范畴为轴心,表述人类的教育思想史。我们真的渴望明晰的、表述教育思想自身历史的著作,以改变我们只晓得一个个点状的教育思想却难以连点成线的认识状况。要做到这一点,选择一个轴心无疑是明智的。因为只有如此,才能剥离开围绕着教育思想的许多非本质的因素。在这一问题上,道理是显而易见的,困难的是如何操作。毕竟,我们缺乏这方面的经验,教育思想史家已经习惯于挖掘教育家个人教育思想的工作,而且,在实际的教育学术领域中,教育思想史研究者和教育理论研究者很少集于一身。所以,以教育思维范畴为轴心表述人类的教育思想史,应该说是富有挑战性的。

为了便于进一步用新的思路表述教育思想史的初步尝试,我们不妨对以教育思维范畴为轴心表述教育思想史的操作思路作初步的思考。就目前来说,我们首要的工作是要在理论上确定两个标准:一个是判断一思想材料是否教育观或教育操作思路的标准;另一个是判断一教育观或一教育操作思路历史水平的标准。人类对教育进行思考已经有悠久的历史,但系统的教育理论出现,即使从夸美纽斯算起,也只有三百多年的历史,而且,在这三百多年的前二百多年,完备地陈述教育是什么、教育怎么做的著作微乎其微。这就给我们对教育思想史料的分析带来了许多困难。尤其是当我们面对古代的教育思想文献时,也许很难找到直接的教育观和教育操作思路的表达,这就要求我们必须仔细分析,科学总结。至于教育

观和教育操作思路的历史水平的判断，更是一个难题，因为人文的事件难有绝对的高低，其中夹杂有人的价值选择因素。

两个标准确定以后，我们还需要选择恰当的表达方法。这是一个过于棘手的任务，因为它将涉及两个重大的难题：一是如何在表达中实现历史和逻辑的统一；二是如何在表达中实现东方和西方的统一。究竟是循时间的顺序，还是循思想的顺序，这是一个最艰难的选择。如果只考虑思想的顺序，容易走向把逻辑等同于历史的误区；但如果只考虑时间的顺序，除了把不同时期的思想材料陈列出来并使用春秋笔法褒贬陈评，我们很难发现教育思想的发展逻辑，显然又走到传统教育思想史学的老路上去了。是否要摆脱东方或西方中心，也是一个艰难的选择。摆脱了中心，就等于摆脱了社会、文化环境，而不摆脱“中心”，整体的人类教育思想本身的历史之表达就不可能。究竟应该怎么办呢？从原则上讲，唯一的选择，就是坚持历史和逻辑的统一，同时坚持社会历史分析的方法。教育思想史的表达，仍需以时间为主轴，展现教育思想逻辑运动的状况。至于不同的社会、文化因素，我们仅在探究教育思想合理产生和存在的条件时加以考虑。这一思路转换为表达方法，可以简述如下：

(1)呈示一时期世界范围的教育思维要素，即教育观和教育操作思路对应的文献(需要指出，时间编排要避免按世纪排列顺序的做法，因为教育思想的历史过程并不是匀速直线运动；也要避免按朝代排列顺序的做法，因为任何一地域的朝代更替都不具有人类整体意义)。

(2)通过分析，总结出教育(应该)是什么和教育(应该)怎么做的种种答案，亦即教育观和教育操作思路。

(3)对具体教育思维要素内涵进行意义阐释。

(4)运用历史主义分析方法，探究一时间具体教育思维要素内涵之所以这样或那样的条件。

(5)探明具体教育思维要素内涵的认识性渊源和启示未来的可能性。

最后我想说明，对于教育思想史的新的把握，不能只到表述出教育思想发展的图景为止，否则，教育思想史研究的价值就不可能充分地实现。由于我们对于教育思想历史的研究，既有叙述呈示，又有条件分析，所以，顺其自然可以获得更多的收益，其最大者，就

是对于人类教育思维存在和变化的规律性的认识。这是由史及论的自然渠道,也是历史研究作用于现实和未来的重要机制。多年来,我国教育史学界坚持马克思主义唯物史观的方法论原则,在教育思想存在、变化规律的探索上是很有成绩的。尤其在个体教育思想家教育思想研究方面,学者们已经形成了明确和正确的研究思路,能把教育思想家及其思想放置在具体的社会、历史、文化背景下进行考察。若说存有遗憾,那就是因没有以整体的和全程的原则观照教育思想史,从而不能发现人类教育思维存在和变化的大规律。我们对于教育思维范畴的发现,在学理上,一定有益于人们在系统把握教育思想发展的基础上获得教育思维发展的规律性认识。当然,这并不是本研究关注的重点,我们对于教育思维范畴的应用,更直接的任务是重新审视人类教育思想的历史。

照着我们的思路,教育思想史,实质上是人类教育思维的产生和变化过程,或者说就是教育思维的历史。所以,我们的尝试就是要探寻人类教育思维产生和发展的踪迹。应该说,这种目的并不是一个新异的想法,传统的教育思想史学在编年加人物生平、思想的叙述性工作之外,已经有了探寻教育思想自身运动的企图。像周德昌的《中国古代教育思想的批判继承》、郭齐家的《中国教育思想简史》等,就属于这种尝试。这些著作使人耳目一新,终于可以让读者摆脱具体的人物直接走向教育思想,但因提挈教育思想史料的纲领随意和缺乏结构性,还是难以让人领略教育思想整体的历程。从此意义上讲,教育思想史学研究与教育思想的理论研究是不能分开的。我们能否对教育思想本身有一个结构化的理解,将决定着超越传统教育思想史学的尝试成功与否。由于我们发现了教育思维,教育思想的结构化问题似乎已经解决,实际上这只是最一般意义上的、方法论层次的解决。具体梳理教育思想的历史时,还会遇到方法层面的困难。这毕竟是一件几乎全新的工作。1937 年张岱年(1982,自序)先生在其《中国哲学大纲》的自序中说:"近年来,中国哲学史的研究颇盛,且已有卓然的成绩。但以问题为纲,叙述中国哲学的书,似乎还没有。""做哲学史,当然也有其种种困难,然以人的时代顺序叙述,在纲领组织上,或尚无多少问题。而以问题为纲,叙述中国哲学之整个系统,则部门之分化,问题之厘别,需大费斟酌。更以事属草创,困难尤多。"这段话基本符合我们所做的尝试。

教育思维概念下的教育思想史概论

教育思维范畴的发现对于重新理解教育思想的历史无疑是有价值的，但要在教育思维概念下重新审视教育思想史却是一项全新的工作。既然是新的工作，就是一种尝试，幼稚的成分几乎是不可避免的。不过我们相信，即便是幼稚的尝试，对于教育思维范畴的应用和教育思想史研究的改进都将具有重要的意义。我们坚持教育思维是教育观及其支配下的操作思路的统一体，坚持历史与逻辑相统一的原则，从一般到具体对人类教育思想的历史进行重新审视，并尝试新的教育思想史的表述方式。

教育思想作为人的创造物，经历了一个从无到有、从简单到复杂、从低级到高级的过程，这个过程也就是教育思想形成和发展的历史。当教育还处于自在状态时，是不存在教育思想的。后来，教育跃进到了自为的状态，人们明确地把教育作为实现其他目的的手段。有意识的教育应该有思想的参与了，但最初的思想参与是极简单和直接的思维参与，仅能保证教育行动的自觉，再进一步，就是思想的自觉了，也就是独立的思想创造活动开始了。这一过程，可以概括为教育思想从缄默到自觉的变化。自觉的思想在早期是零碎地、无机的，随着教育实践的发展和思想方法的不断成熟，逐渐变得系统和有机，我们可以概括为教育思想无机到有机的变化。这一变化外在地表现为教育思想从议论走向系统的理论。以上两种变化实际上反映了教育思想从无到有、从简单到复杂的过程。除此以外，我们还注意到，教育思想从内容上看，还经历了从对教育实然的反映到对教育应然建构的变化。同时把握这三方面的变化，我们基本上可以对教育思想的历史作一个一般的理解。

从缄默到自觉

如果说教育的历史和人类的历史等长，那么，在人类三百多万年的历史上，绝大部分时间的教育均为自发的“自在之物”，人类自

觉进行的“为我之物”的教育,时间很短,还不足一万年。在不知而行的过程中,教育思想是不可能存在的。因为那时的“人们并不具备把教育现象、教育活动从社会总体现象、总体活动中离析出来,并进行认识和控制的能力和条件”(胡德海,1998,p.204)。然而,我们又不能否认,即便是自在的教育活动,并非本能可以解释,在它的背后固然没有思想,但意识是客观存在的。否则,我们就无法区别人类的自在的教育现象和动物界的类教育现象。那隐藏在自在的教育活动背后的意识是什么呢?我们视之为缄默的教育思想,从历史的角度讲,就是教育思想的缄默阶段。

原始人群的教育,总体上说是自在的,也就是不自觉的,完全和社会生产和生活交织在一起。由于教育的行动尚未自觉,教育的思想是无从说起的。到了原始社会末期,在生产发展的基础上,“人群社会”逐渐解体,社会经济政治的巨大变革,推动着教育不断发生变化,从内容到形式出现了一些新的因素,使存在于社会生产和生活过程中的原始教育从母体中分化了出来。从而,教育由自在而自为,由不知而行变为知而行之,进入了行动的自觉阶段。这是教育历史的巨大事件。教育行动的自觉,意味着人们开始把教育作为实现其某种理想的工具和手段,更重要的是教育从此以客体的姿态闯入到了人的意识之中。这就为人对教育的思考创造了前提,进而预示了教育思想的诞生。不过,最初的教育思想是缄默的。教育认识活动尚未从教育活动总体中分离出来,专门的教育思想创造活动没有开始,第一历史形态的教育思想只是默默地隐藏在教育活动的背后。表面看来,简单的教育活动是自动化的和近乎本能的,实际上同样接收着教育思想的支配。这种缄默的教育思想,并非某个个人的创造,实际上就是所谓的“集体经验”。它并不是对教育存在的反映,而是通过记忆和摹仿一代一代传下来的。这种缄默的思想也许尚未成型,而是处于由行动的格向思维的格过渡的路途中。

当教育思想不再缄默时,通常意义上的教育思想的历史就开始了。一般说来,教育思想的发端需要满足两个基本的条件:一是有了较为丰富的语言,为大脑的思考有一定的深度、广度和连贯性提供工具;二是教育实践的丰富及其经验的积累,引起思想者的关注而进入思想的领域,成为被加工的对象。文字的产生并非教育思想产生的必要条件,但它却使教育思想不仅变得更为缜密,而且得以

保存以及更好地传播。从理论上可以推定教育思想的产生要早于文字的出现，然而，作为教育思想史研究对象的教育思想只能从有比较完备的文字记载的历史开始，无论这种记载是实录，还是追记（肖建彬，2001，p. 24）。我们能呼出名字的最早的教育思想家，已经在相当成熟地议论教育，他们的出现应该是教育思想从缄默到自觉的最可靠的象征。这大概也是中国教育思想史从春秋时期的思想家写起和西方教育思想史从古希腊的思想家写起的自然的原因。

从议论到理论

教育思想的自觉，在相当长时期内表现为人们对于教育的自觉议论。所谓议论者，就是就某问题进行评议，发表自己的看法、意见。议论并不降低思想的高度，但议论多就事论事，具有较强的情境性，因而，议论的结果虽然可以是一个人对于事物高明的看法，但归根到底属于一种意见。意见在形式上的最大特征就是没有逻辑的或实际的证明，它来自主体对经验的反思，倒是很贴近实际的生产、生活实践。

整个中国古代范围内的教育思想家，他们的教育思想，总体上是一种对于教育的议论。从伟大的教育家孔子说起，他丰富的教育思想创造，完全反映在对教育的议论之中。也许正是这个开端，影响了整个中国古代教育思想家微言大义的表达风格。历代的教育家用含蓄微妙的言语，表达了精深切要的教育义理，共同创造了中国特色的教育思想。孔子曰："性相近也，习相远也"（《论语·阳货》）；"不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也"（《论语·述而》）；"其身正，不令而行。其身不正，虽令不从"（《论语·子路》）；"学而不思则罔，思而不学则殆"（《论语·为政》）。孟子曰："君子之所以教者五：有如时雨化之者；有成德者；有达财者；有答问者；有私淑艾者。此五者，君子之所以教也"（《孟子·尽心上》）。荀子曰："以善先人者谓之教"（《荀子·修身》）；"古之学者为己，今之学者为人"（《荀子·劝学》）；"君子之学业，入乎耳；著乎心；布乎四体，形乎动静"（《荀子·劝学》）。如此类教育议论在中国古代不胜枚举，表达了中国人的教育思想智慧。

西方（主要是欧洲）的历史与中国并不同步。1640 年，英国资产阶级革命之时，中国的明王朝还没有结束。当 1911 年中国封建

社会从形式上结束之时,欧美国家已经完成了近代化。就教育思想史来说,1632 年夸美纽斯的《大教学论》出版,中国尚在明末。尽管如此,西方教育思想史同样经历了议论的阶段。不过,对教育纯粹的议论在西方教育史上的时间太短暂了。苏格拉底的著作因皆已流失,我们只能从柏拉图、色诺芬等人的著作中看到他关于教育的议论。如,"只有愚人才会自以为不用学习就能够分辨出什么是有益的和什么是有害的事情"(色诺芬,1986,p. 139),"盖道德学识,人生最宝贵之物"(许步曾,1985,p. 4)。我们可以说,苏格拉底的教育思想还属于议论,但其后,对于教育的系统论述就开始了。柏拉图的《理想国》是西方最早系统论述教育的著作,在其中他构建了一个培养"哲学家"(统治者)和军人(卫国者)的教育体系。尽管《理想国》以对话方式表达思想,但其中的教育思想已经不是简单的对教育的议论了。亚里士多德的《政治学》中在七、八两篇畅论教育,用论文纲要体裁提出教育主张。尽管就教育思想的发展来说,亚里士多德并无多少新意,但表达的方式较对话体裁无疑是一种进步。一般认为,《雄辩术原理》是西方教育史上第一本专门研究教育理论的著作(单中惠,2000,p. 20)。昆体良(约 35—100)在书中全面总结了古代希腊、罗马的教育思想和教育实践方面的成功经验,并系统地阐述了自己一整套的教育思想。如果我们承认这一点,那么,我们可以认为,从此以后西方教育思想结束了纯粹议论的历史。

教育思想以理论的形态出现不只是形式上的变化,它说明人类既有了系统把握教育的明确意识,也有了系统把握教育的理论思维能力,无疑是重要的事件。正是这种变化,使得西方人在 20 世纪以来的人类教育史上发挥了引领全球的作用。不过,我们必须明确,教育理论出现了,但关于教育的议论却并没有结束,也永远不会结束。因此,在西方教育思想史上,夸美纽斯的《大教学论》、赫尔巴特的《普通教育学》、斯宾塞的《教育论》、杜威的《民主主义与教育》等,这些系统的教育理论著作固然有重大的意义,而洛克的《教育漫话》、卢梭的《爱弥儿》、马卡连柯的《教育诗》等非理论形态的著作,也不失其教育思想智慧的光芒。但有一点必须承认,由于教育作为一个独立研究领域在 19 世纪末已成气候,20 世纪后的教育思想的精华,基本上是以教育理论的形态表达的。

从对实然的反映到对应然的建构

在内容上，教育思想还经历了从对实然的反映到对应然的建构跃进的过程。这一变化可以说是具有革命性意义的。对实然的反映，尽管是主体自觉的活动，但内容却是实然存在在人意识中的影子。换言之，行动的格内化为思维的格，思维的格又被外在地表达出来。而对应然的建构，本质上是对实然存在的超越，其内容虽然与实然的存在有千丝万缕的联系，但批判的和指向未来的性格是鲜明的。客观而言，对应然的建构是建立在对实然的反映基础之上的，两者有机地联系，使思想具有了来自实践又超越实践的品质。从发生的顺序上看，对实然的反映在前，对应然的建构在后。

最初的教育思想，基本上是对教育实际存在状况的如实反映。它主要体现在两个方面，一是体现在各个民族的原始的“教育”概念之中，二是体现在早期教育家关于教育的议论之中。在汉语中，“教”和“育”最早在《说文解字》中被释为“教，上所施，下所效也”，“育，养子使做善也”。在语言学意义上，这是语词的释义；在哲学认识论意义上，这实际上是早期人们关于教育的认识，而这认识又是对当时教育现实存在的如实反映。对教育实然的反映在第一意义上并不具有思想的性质，但由反映所形成的教育概念，不会在大脑中无为而在，它会很自然的成为人们进行教育实践的思维依据，也就发挥着教育思想的作用。各个民族的语言中都有“教育”这一语词，其语义实际上就是一民族最基本的教育概念和教育思想。有学者论到，在英语中，education 这个词在 18 世纪末与 19 世纪早期才与 business, science, development 等一起获得现在一般通用的意义，成为人们讨论教育问题时经常使用的一个概念。在此之前，人们讨论教育问题用的是 nurture, rear, bring up, nourish, breed, train 等词语(石中英，1997)。这些词多指植物的栽培和动物的饲养。这既可以说是反映了英语传统社会对儿童和儿童教育的古老观念，也可以说是人们对于教育存在的隐喻式的反映。

应该说，最朴素的教育，比如人类早期的教育和后来社会中普通劳动者在家庭中对子女的教育，其理性的基础就是以反映实然为特征的教育思想。这种教育思想，以互渗机制形成集体经验，支配着最朴素的教育活动。然而，人类的教育是要发展的。而发展的第

一步就是要先在认识上有所超越。超越现实的认识是指向未来的,之所以要超越现实,根本的原因是因为现实教育的不足,这种不足可以是已经造成消极的结果,也可以是无法满足人们新的要求。所以,人们注定要构想一种新的教育概念,也就是建构一种应然的教育。这种建构性的认识活动从教育思想史的早期就开始了。在西方,柏拉图在《理想国》中就构想了一个理想的教育,以维护政治制度、改进人性、改良人种、提高道德水平。亚里士多德在《政治学》中也构想了城邦(国家)的教育。在中国,早期的教育家没有像柏拉图和亚里士多德那样建构一个系统的教育制度,但在应然的教育操作上,进行了卓越的论述。产生于战国末期的《学记》是一个典型。其中所说的"豫、时、孙、摩"四个原则,和"道而弗牵,强而弗抑,开而弗达",即便在今天也是理想的教育操作。

教育思想从对实然的反映到对应然的建构,有一个中介的因素,那就是思想的建构者对于实然的教育有批评的必要。如果教育现实是令人满意的,建构就成为一种多余。事实上,任何一个应然教育的建构者,都是教育现实的批判者。从人类有意识建构应然教育的那一天起,教育思想史甚至整个教育的历史就跨入到了一个新的阶段,建构—解构的循环历史地展开了。从而,教育在人们价值追求的变换中,稳步地走到了今天。有学者对"教育"概念进行了跨文化分析,发现"教育"概念不是描述性的,而是表达性的。"表达了一定的文化背景中人们对教育的主观态度和价值追求。……作为表达性的概念,它的质的东西是表达过程中所显示的价值意向。"(石中英,1997)我以为,教育概念最初是具有描述性质的,只是这一阶段在可叙述的教育思想史上只是很短暂的一段。我们不可想象,原始的教育概念是一种体现价值的应然。教育思想从对实然的反映到对应然的建构,这个过程既符合人类自身发展的规律,也符合人类认识的历史规律。

[参考文献]

[1] Banks, J. A. and Clegg., A. A. Jr. (1990), Teaching strategies for the social studies, London: Longman

[2] 黑格尔. 哲学史演讲录(第一卷). 北京:商务印书馆,1959

[3] 胡德海. 教育学原理. 兰州:甘肃教育出版社,1998
[4] 李振宏. 20 世纪中国的史学方法论研究. 学术月刊,2002(11)
[5] 刘庆昌. 教育家教育思想研究方法刍议. 山西大学师范学院学报,1996(1)
[6] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第 4 卷). 北京:人民出版社,1995
[7] 毛礼锐,沈灌群. 中国教育通史. 济南:山东教育出版社,1985
[8] 瞿葆奎,郑金洲. 教育基本理论之研究. 福州:福建教育出版社,1998
[9] 单中惠. 外国教育思想史. 北京:高等教育出版社,2000
[10] 石中英. "教育"概念演化的跨文化分析. 高等师范教育研究,1997(4)
[11] 色诺芬. 回忆苏格拉底. 北京:商务印书馆,1986
[12] 田文军. 中国传统哲学史方法发微. 武汉大学学报,1997(3)
[13] 肖建彬. 中国教育思想史. 北京:高等教育出版社,2001
[14] 许步曾. 西方思想家论教育. 北京:人民教育出版社,1985
[15] 张岱年. 中国哲学大纲. 北京:中国社会科学出版社,1982
[16] 严建强,王渊明. 西方历史哲学. 杭州:浙江人民出版社,1997
[17] 杨世宏. 试析恩格斯《费尔巴哈论》的哲学史方法论意义. 济宁师专学报,1996(1)

6 从田野研究到都市研究

◆闵学勤①

【摘要】田野研究（或称田野工作）被视为人类学与其他社会学科最重要的区别之一。20 世纪 60 年代都市人类学在席卷世界的都市化浪潮下确立了其独立的学科地位后，如何在都市中做“田野”，成为希望继承人类学衣钵的都市人类学研究者们最困惑的难题之一。一方面，都市人类学研究同样需要延用田野研究独特的参与性观察技巧；另一方面，都市的异质性、复杂性和规模化使得人类学不得不借用由社会学最初创立的问卷调查和社会统计方法。因此，创立既符合都市特征，又满足人类学整体发展需要的“都市研究”方法是都市人类学研究必须解决的问题。涂尔干认为“都市研究并不是简单的以都市为场景，而应直接以都市为研究对象”。人类学不能因为方法的制约而放弃对都市广泛图景的研究。目前学界还没有研讨出集定性与定量为一体、满足人类学特色的都市研究方法，而这正是本选题的研究目的和意义所在。

---

① 闵学勤，北京师范大学数学系本科毕业，南京大学社会学系硕士及博士毕业。现为南京大学社会学系副教授，硕士生导师。主要研究领域为社会及心理统计、都市研究及人力资源管理。代表著作：《城市人的理性化与现代化》。

田野研究(或称田野工作,Field work)被视为人类学与其他社会学科最重要的区别之一。在人类学发展史上,田野方法一直是人类学家引以为豪的学术传统,"是否做过田野"或"田野做得如何"是评价一个人类学学者是否专业的标志之一。

直到19世纪末,大多数人类学家的研究都是出自于"安乐椅上的玄想",所采用的资料是依靠传教士、探险家、旅行者或殖民者的记录。大约在20世纪初期,人类学家开始意识到,如果想要创造出任何有价值的研究成果,就必须像其他科学家研究他们的对象那样来研究自己的对象——即要系统地进行观察。为了更准确地对文化进行描述,他们便开始同所研究的特定群体生活在一起。他们观察,甚至参与那些社会的某些重要事务,并向土著详细询问他们的习俗。换句话说,人类学家开始了田野工作(恩伯,C.,恩伯,M.,1988,p.97)。被公认的人类学界的第一次田野研究是进化学派人类学家哈顿(Haddon,1855—1940)对新几内亚的托列斯海峡的长期考察。他们访问土著人民,参观仪式,搜集文物,除社会制度和风俗习惯外,还进行心理学和语言学的调查。自进化学派之后的传播学派、历史学派和功能学派均纷纷开始了艰苦的田野研究,特别值得一提的是英国功能学派的代表人物马林诺夫斯基(Malinowski,1884—1942),他在美拉尼西亚的特罗布里亚岛等地进行调查,共达4年之久。他引发了所谓的"马林诺斯基革命",即首倡参与观察法,主张一个人类学家应在所调查地区长期居留,学习当地语言,完全投入当地人的社会生活中去,才能深入了解当地的文化(汪宁生,2002,p.4),这一方法在之后的一个世纪内始终是田野研究的重要环节。

关于田野研究的概念,人类学界并没有统一的释义,似乎"田野"二字便能涵盖其中的所有。广义而言,所有的实地工作都可称为"田野",但为了区别于考古学、社会学、民族学等其他相近学科,人类学家仍试图从不同的角度去阐释它:

首先,由于"田野研究"从其概念确立之初,就成为人类学作为一个独立学科存在的标志,特别是田野研究的周期之长是其他人文和社会学科实证研究所不能比拟的。基辛(Keesing)说:"田野工作是对一社区及其生活方式从事长期的研究。从许多方面而言,田野工作是人类学最重要的经验,是人类学家收集资料和建立通则的主

要依据。"(基辛,1981,p.21)。

其次,参与观察始终被认为是田野研究的核心内容,其中"参与"即成为研究对象的一分子,"观察"的内容便是他们的所有文化行动。如此一来,"参与观察"对研究者的素质要求、技术要求及时间要求将是非常苛刻,这也正是人类学家引以为豪和一直弘扬的,并以此为视角来诠释田野研究。著名华裔人类学家庄孔韶(2002,p.247)认为:"所谓田野工作,是经过专门训练的人类学者亲自进入某一社区,通过直接观察、访谈、住居体验等参与方式获取第一手研究资料的过程。"而王铭铭(2002,p.63)在其《人类学是什么》中很通俗地阐释田野工作:"在实地调查中,我们集中在一个地点住上一年以上的时间,把握当地年度周期中社会生活的基本过程,与当地人形成密切的关系,参与他们的家庭和社会活动,从中了解他们的社会关系、交换活动、地方政治和宗教仪式。人类学家称这一基本的工作为田野工作,称田野工作的基本内容为参与观察。"

再者,也有其他学科的学者认为田野研究既是一种方法论,也是一种方法。美国社会学家贝利指出:"方法论与方法不同,后者在科学研究中是指研究的技术或收集资料的工具,前者是指研究过程的哲学。它包括作为研究基础的各种假说和价值,以及研究者用以解释资料和得出研究结论的准绳或标准。"(袁亚愚,徐晓禾,1976,p.9)其实发展了近一个世纪的田野研究已经不仅作为一个工具或方法,它承载了人类学获得研究结论所需要的全部,甚至唯一,也承载了人类学百年的发展史;同时,也有学者将田野研究等同于民族学中的民族志调查。台湾人类学家李亦园(1999,p.50)就认为:"田野工作特指人类学研究领域中的考古发掘与民族调查,其中尤以民族学的田野调查,因为时间极为长久风险也最多,所以最为引人入胜。"

田野研究的困境

田野研究自创始之初,就具备鲜明的学科个性。它的异文化研究取向、参与观察和深度访谈的定性方法、全貌性及微观并重的视

角、对弱势群体执着的学术关怀、历时一年以上的田野生活以及特有的艰苦性和风险性等特点都使人类学成为唯独以研究方法而不是研究内容来区别于其他的学科，但是随着工业化、都市化以及全球化的推进，人类学的田野研究面临重重困境。

枯竭的异文化研究资源

人类学从其鼻祖泰勒、摩尔根那里就致力于寻找人类文化的共性和人类社会演化的规律。而基于这一出发点的田野研究便开始指涉相对落后的异文化，北美的印第安人、澳大利亚的土著人、中部的爱斯基摩人的生活圈都留下了人类学家的足迹。

人类学认为置于本土文化之中，会被本土文化的众多表象所蒙蔽，不容易发现其特点和规律。而介入异文化，才会以“他者”的身份发现其中的结构和奥秘。人类学界似乎有个怪圈，要想成名，必须到国外去进行研究，人类学的经典之作大都是关于异文化的研究。人类学在异文化研究的基础上寻找本文化与异文化的差异、寻找世界文化的大同，或对文化进行归类分析等。这应该说是人类学恪守的一个准则。

另一些人类学家研究异文化是出于民族中心主义贬低异文化。异文化所在的“田野”远离都市、远离物质文化的发达区，生活在这一“田野”中的人们自然被贴上了“劣等民族”的标签，他们的生活习俗和宗教仪式在有些人类学家眼里都是“非理性的”，这也为种族主义者提供了所谓的区分优劣民族的依据。

同时人类学研究异文化还有一个非常功利的目的，即为本国的殖民计划服务。在西方发达国家的殖民进程中，人类学成为最现实的应用学科。因为人类学对殖民地国家的田野研究，有利于殖民进程的有效实施和殖民政策的广泛推行。人类学在某种程度上成为殖民历史的附庸，而人类学的学科成长也不能不说是得益于这样的殖民需求。但是当殖民地国家纷纷独立，他们一方面不欢迎曾为殖民史服务的人类学家，另一方面他们也开始他们的文化觉醒，他们认为自我的文化在世界文化之林中应有一席之地，而不是拿来给他者寻找文化的起源或作比较之用。

人类学研究异文化为自我服务的取向，也自绝了他们的异文化研究之路。多数人类学家在长时间的异文化考察中，为了充分获取

异文化的各种信息,他们不惜抛弃优越的现代生活,并努力克服生活习俗,特别是语言的障碍,并且还必须调动一切人际交往的手段,去赢得当地人的信任,但是当人类学家返回本土写完民族志,获得他所需要的一切名利之后,当地人忽然发现人类学家在打扰他们,使他们讲述真实故事的同时,并没有给他们的生活带来任何改善,于是当其他人类学家去做再研究时便遇到了更大阻扰。当然再研究的一个更突显的问题是,虽然人类学家都凭借"他者"的眼光观察异文化,但都不可避免地回避自己的认识观和文化观,由此对同一事物的看法便有了截然不同的理解和解释。

田野研究的应用困境

关于人类学的应用性,曾存在两种不同的观点。一种观点认为人类学的性质和特点决定了它适合于介入社会变迁过程中的各种现实问题,人类学家是致力于社会变迁课题的最佳人选(顾定国,1998)。也就是说,只要社会在不断的进化,人类学就有其用武之地;另一种观点认为,人类学从来就不是为应用而存在,或者说人类学并不是没有实际用处,只是它的用处不能满足于急于求成的人,也没有立竿见影的效果,它追求一种非一般意义的实效(王铭铭,2002,p. 209)。在功利社会经济理性的驱使下,不能一针见血地迅速解决实际问题即意味着无用。

第一种观点其实不无道理,缘起于殖民主义的人类学一度曾成为西方发达国家政府的宠儿,政府在殖民的前后都需要倾听人类学家的建议,人类学家也乐意充当政府决策的咨询专家,同时田野调查在其中扮演了重要的角色。人类学与政府合作的大型项目并不鲜见:博阿斯曾接受美国移民局的资助,研究美国移民人口大体上的形态变化,此项研究驳斥了一些种族主义者关于外来移民影响美国人口素质的观点;二战其间,本尼迪克特曾负责一个有关敌对国及现代各族文化模式的研究项目,对日本大和民族进行了调查和应用性研究,留下了《菊花与剑》等著作,为美国在战时和战后的世界性扩张提供了决策上的参考与咨询作用;二战结束后,美国提出"重建战后残破世界"的口号,声言要援助发展中国家的现代化,于是一些应用人类学家奔赴世界各地,尝试用人类学知识改变落后地区的命运(纳日碧力戈,2001,p. 90)。

然而，田野研究的应用困境并不完全缘于学科本身或者是政府的功利，有些人类学家沉湎于艰苦的田野调查中，独善其身，以田野发现为乐，以边缘文化研究为宗旨。他们认为自己的研究只需得到人类学界的承认即可，其他学界、商界及政府的取向并不能改变他们习以为常的研究方式和研究内容。虽然他们固守学科信念，忍受学者清贫的精神值得钦佩，但事实上人类学过多地放弃参与现实世界的研究，已经导致人类学与社会的脱离，自己把自己边缘化了。

田野研究的信度问题

田野研究的深度访谈似乎是确保调查有效的法宝，但不能重复是田野研究的致命伤。当越来越多的研究者进入同一个领域，进行民族文化的描写时，发现如果对同一个点进行重复调查的话，描述结果往往前后不一致，有时甚至有很大差异。这就引发了一个问题：这些描写究竟可信度有多大？事实上传统的田野研究忽略了主观因素对分析的干扰，调查者往往按照自己的文化模式来设计调查方案，分析调查资料，不可避免地会使得整个调查充满偏见，无法反映该民族文化的本来面貌。时至今日，一些人类学者，如克里福德、马库斯、费希尔等，则自称或被标以“后现代主义人类学者”。他们认为传统民族志所“描述”的文化“现实”是主观，而且认为这样的报告就是要主观。他们似乎对田野研究的反思有特别的兴趣，认为观察者和被观察者之间没有明显的差别，所以声称人类学者别指望发现客观真理，因为客观真理本不存在！如此，以往民族志引以为荣的“全貌性”、“客观性”与“科学性”，所强调的“客位”的态度，似乎就此一笔勾销了。

田野研究的非现代性

现代性是衡量一个社会现代化程度的尺度，是与传统性相对应，以现代社会与传统社会的特征相比较而言的差异。显然，田野研究远离现代性。一方面，田野研究以他者的文化为研究取向，并不是寻求他者文化比本土文化更现代的差异，而是在他者文化中找寻远古的痕迹，解剖异文化的过程事实上也是研究传统性的过程；另一方面，人类学在殖民主义渐渐远去，不得不调转方向研究本土文化时，仍然放心不下在本土文化中的残存、在现代族群中的边缘

群体,并不时地限定自我和其他人类学者在现代社会的研究中保持与其他学科的不同取向,也即放弃主流群体、主流文化的现代性研究。这也恰恰是人类学竭力维护的"面子"。其他学科更关心怎样建设现代性,怎样实现现代性的历史转型,而人类学则纠缠于"传统"之中,对于在"现代"这个历史时段中生存的那些"非主流"的"落后民族"、"落后文化"十分关注,作为现代学科的人类学却难以融入现代性的研究,这很难给予合理的解释。

人类学研究的非现代性还表现在其方法的落后上。在人类学的田野调查中,最常用的两种方法就是参与观察和深度访谈,而这两种方法基本上都属于定性研究的方法。可以说,在人类学领域,大多数研究都是定性研究,定量研究则一直被忽视,甚至被一些学者排斥。尽管如此,在人类学史上,也确有一些人类学家,如泰勒、霍布豪斯以及默多克等,曾在不同程度上应用过统计分析的定量方法。定量方法是社会学中最常用、最有效的一种研究方法,而田野研究的研究对象往往是同质性较强的小规模社会,研究内容又多是不易量化的文化现象。这就限制了定量方法在人类学研究中的应用(包智明,2002)。无论经济学界还是社会学界,定量研究都是一种趋势,一种现代研究方法,甚至有学者认为一个学科的定量研究程度如何,决定了它的应用程度如何,也就决定了学科的未来。反观田野研究的定性特质,人类学者似乎已经忘了人类学的开山鼻祖们曾使用过定量研究这一现代性的研究方法。

都市研究的兴起

进入20世纪中叶,人类学面临两难选择:一方面异文化研究无论在研究内容、研究方法上,还是其应用前景方面都已陷入困境;另一方面本土文化圈已进入高度城市化阶段,特别是发达国家城市化率已达到70%,世界平均城市化率也已超过50%。这意味着如果转而研究本土文化必然在都市的大环境下,不仅有别于乡村,更不同于初民社会,这一困扰是人类学自创立以来所没有遇到,也是无

法预见的。

早在19世纪，人类学的文献中就有许多关于都市的论文，但人类学家在谈论都市时实际上往往另有所指。虽然，他们研究的是诸如卢安夏、伊巴丹、迈里达或圣保罗这样一些城市，但许多论文的主要目的是研究殖民地条件下的文化接触或工业化各阶段的移民潮、工作条件和消费方式，或在现代发展条件下还保留了哪些传统等。除20世纪20年代芝加哥学派的早期工作之外，人类学家仅偶尔将其作为他们社会分析的核心（坎克里尼，1998）。直至20世纪30年代起，一批有影响的都市人类学专著开始陆续面世：林德夫妇运用田野研究中长期居住、参与观察和深度访问的方法对美国印第安纳州的一个市镇进行了调查，于1929年写出了被后人誉为都市人类学的开山之作《中镇》，他们在书中比较全面地描述和解释了这个大约有3.5万居民的小镇的状况，包括居民的谋生、安家、闲暇、宗教活动等。这也是人类学首次将田野调查的方法移植到都市；另一位都市人类学的先驱者华纳，不满于人类学对小群体和都市亚群体的研究，在美国城镇“杨基城”的研究中，不仅照搬民族志的研究方法，还辅以社会学的问卷调查和统计分析的方法，出版了系列丛书《杨基城》。当然华纳并不认为这种综合的人类学调查方法适合大都市，他认为仍仅限于少于2万人的较小社区；在华纳的影响下，怀特对波士顿的一个意大利贫民区做了实地调查，对“街角帮”的生活状况、非正式组织的内部结构和活动方式，以及他们与周围社会的关系都进行了调查和分析（怀特，1994，p. 10），并在此基础上写出著名的《街角社会》；人类学家维迪奇和社会学家贝塞马合作对纽约州城市社区的研究，被视为人类学都市社区研究的典范，出版了《大众社会中的小镇：一个农业社区内的阶级、权力与宗教》一书。其中特别强调了人类学的方法和理论，把小镇视为大系统中的一分子，强调社区与州、国家的关联（庄孔韶，2002，p. 579）……虽然这些人类学家对都市的早期研究已经不顾人类学的学术成规，将触角伸向了都市，并竭尽其研究方法所能，但仍然没有让学界意识到田野研究的都市化以及都市研究的兴起。

人类学的研究范畴由异文化转向本土文化，再从原始的、简单的、小型的乡村社会研究转向现代的、复杂的、庞大的都市社会研究，人类学在与自己、与其他学科的较量中还需要解决诸多问题，事

实上其中的有些问题学界至今仍然在回避,或者说仍没有一个圆满的答案。

● 问题一:人类学如果研究都市能否扩大其文化研究的范畴?

人类学在百年多的成长历史中不遗余力地探索文化,得到了包括人类学自己在内的各学界的认可,自与体质人类学分离以来,文化人类学便承担了人类学研究文化的重任。在人类学看来,文化是指社会产生并世代相传的传统的全体,亦即指规范、价值及人类行为的准则,它包括每个社会排定世界秩序并使之可理解的独特方式。文化是我们产生的母腹,是我们每个人及其命运经受锻打的铁砧。对人类文化及其运行的研究同时也就是勇敢地进入社会领域,探索我们自己(墨菲,1991,p.20)。不可否认,在简单社会里,由于物质和技术的不发达,文化占据了极其重要的位置,但在现代社会,还是否能坚持文化决定论?如果文化决定论被物质决定论或经济决定论所取代,那人类学是否还仅囿于文化研究的小圈子?由此人类学在进入城市前分成了两派:一派认为城市之所以发展和城市生活之所以重建(或仍旧混乱),都与经济、技术和象征性的变化有关。这些变化总在相互作用,故而有必要在坚持传统的人类学方法,并同时全面考虑社会活动的所有不同方面(坎克里尼,1998);另一派认为即使城市的复杂性远超过乡村或初民社会,但文化是人类生存的基本法则,被物质和技术包围起来的人也不可能存在于文化真空中,因此人类学应坚守自己的文化阵地,而城市的多元文化、文化涵化、亚群体的文化适应、族群的文化差异等并非没有研究价值。

破解这一问题的关键在于对文化的理解和对学科发展的理解。首先,人类学所指的"文化"是广义的"文化"概念,即人类学把文化看作渗透于物质和技术之中的不易表露的内涵,也就是当物质和技术以表象出现时,人类学对其的研究应深入其中,研究其文化内涵;其次,纵观人类学历史,各阶段的人类学研究无不打上社会发展的烙印,从古典进化论学派、传播论学派、历史特殊论学派到功能主义学派、结构主义学派和象征人类学,其间社会也由原始简单的社会走向现代复杂的社会;再者,如果人类学无视城市与乡村的差异,无视文化与物质和技术的关联,即使在城市中还独处一隅,放弃城市的全貌,仅窥其一斑,必然将人类学引向狭隘和边缘。

● 问题二：人类学对他人他事的研究如何延续？

人类学传统上对他人他事的关心在都市中如何延续？无论人类学关注城市的边缘群体，还是关注亚文化群体，这些群体毕竟生活在城市中，与“本我”的生活距离和心理距离都很近，已经不属于他人他事，因此人类学无法回避这一问题。在人类学研究城市之前，人类学进入异文化区，利用相当谙熟的异文化研究方法，从他人他事中汲取异于本土文化的精华，当然由于他人他事对常人而言几乎无可企及，因此叙述他人他事成了人类学的看家本领，也是人类学的魅力所在。但是在本土文化研究中，首先是否存在近乎荒漠的“文化无人区”，另外如果有，如何进入，是否还是运用过去的研究方法？人类学家为此作了很大的努力，从他文化转向本土文化，从乡村转向都市的过程中，人类学并不急于包揽城市中一切正在发生和即将发生的文化现象，而是研究城市中的族群冲突、城市中的边际群体、城市中正在消失的文化符号等，只是类似这样的努力不仅与日新月异的城市发展不相吻合，同时也与其他学科对城市的研究无法匹配。而且即使是城市中的亚群体，也已经不再是小型的社会，无法通过个体的深度访谈，或参与观察来实现资料的全面搜集。

● 问题三：人类学研究都市时如何区别于其他学科？

人类学在未进入都市进行研究时，就力图与其他社会科学进行区分，为此人类学不惜拾遗补缺。当经济学、社会学、历史学、地理学等先后占领城市研究的相关领域时，人类学在都市门口徘徊的最主要理由是，在都市研究中又如何来辨识人类学。随着都市化的进程，各种模式的现代企业生于城市、长于城市，为经济学的研究提供了足够的舞台；而城市集聚了社会变迁的各种现象，同时研究都市的规模群体也更依赖统计方法，社会学在城市中显得如鱼得水；虽然历史学对城市而言只能研究它的过去，但人类的城市史积累越长，他们的研究范围越广，研究内容也就越多；地理学因城市的兴起和普及也多了一份职责，城市资源和城市规划必须有它们的介入。但是对于人类学而言，擅长的文化研究在城市中并不是其独享的研究区域。其实就像企业并不是经济学研究的独有空间，企业文化、企业的科层制、企业中的人际关系等其他学科也同样可以涉猎一样，人类学进入城市就必须与其他学科分享蛋糕，学会与其他学科

交融相处。因此几乎所有学科都参与了都市研究,但不可能所有学科在都市研究中都有清晰的界限,人类学大可不必独善其身,因为在都市研究中谁都有发言权。

- 问题四:从小群体、亚群体研究转向研究整个群体如何逾越方法障碍?

绝大多数人类学家在现代城市社会中只要可能就仍然运用参与性观察技巧,因为他们不想被视作异己,但他们面临新的问题。假定提供资料者即是该社区的代表,即使在初民群体中也很危险,因为个人与个人的差异很大,在复杂社会中尤其如此。城市以异质性而区别于乡村,人类学一方面不想放弃区别于其他学科的参与观察法,但又不想冒着提供资料者不能代表群体中的其他人的风险,于是人类学也将被迫采用社会学首先创导的调查统计法,用问卷调查和统计分析的方法获得社区资料,虽然只是部分调查,但由于其抽样的规范和科学性,使其样本能代表社区总体,即资料的搜集是可信的。在城市中,人类学的研究从小群体、亚群体研究不得不转向社区整个群体的研究,其方法的障碍也必然要逾越。

- 问题五:人类学研究都市是以都市为研究场景,还是以都市为研究对象?

人类学进入城市以移民和所谓边缘地区为焦点,并非偶然。人类学研究土著和农村小社区的方法,为不同种族和不同文化之间关系的开创性研究做出了贡献,但它同时受到了来自城市的挑战。事实上,人类学长期使用的这些方法阻碍了一种把都市生活意义的广泛图景包括在内的都市人类学的创立。正如涂尔干所指出的那样,他们所致力的与其说是都市人类学,还不如说是都市中的人类学。结果,城市在更大程度上成了研究工作的场所而不是研究工作的对象。人类学作为一个学科整体,还没有达到这样一个目标,即在一种广泛的城市理论范畴内进行微观和宏观、定性和定量分析相结合的研究。弄清城市生活复杂性的唯一途径就是要理解社区、部族和聚居区作为每个城市组织结构和网络一部分的经验。当然也有另一种观点认为,人类学独有的特征不在于它的研究对象而在于它的研究方法:社会学家谈论城市,而人类学家让城市说话。通过仔细观察和深入采访以及凭他们与人平等相处的方式,人类学家试图听

取城市要说的话。对人们日常生活中种种生动巧妙的话语给予注意,已为人类学提供了一种研究方法(内斯托·加里亚·坎克里尼,1998)。因此,即使人类学的学科架构只能以城市为研究场景,这也并不妨碍人类学从城市中获取足够的信息,并且从容地谈论城市中的人以及人所依托或创造的都市文化。

都市研究的概念及应用图景

相比较田野研究,都市研究无论在研究领域,还是在研究方法上都有新的突破,但这并不是与其背道而驰。笔者认为,都市研究是指在人类学独特的文化视野下,通过深度访谈及抽样调查等方法,对都市各类群体的生活方式、文化活动、社会关系、宗教取向等的研究。这一概念内涵虽然将人类学的视线从乡民拉向市民,但仍然汲取了人类学田野研究的精华:文化视野、微观见长和深度访谈等(见表1)。

表1 田野研究与都市研究的异同

研究框架	田野研究	都市研究
研究领域	异文化	本土文化及异文化
研究视角	微观为主 宏观为辅	微观与宏观的结合
研究对象	乡 民	市 民
研究内容	社会关系、交换活动、地方政治、宗教仪式	生活方式、文化活动、社会关系、宗教取向
研究方法	定性方法	定性与定量的结合
研究结果	民族志	研究报告

首先,从研究领域看,虽然绝大多数人类学研究者均置身都市,都市文化似乎很难成为他人他事,但世界上的都市由于各自孕育的土壤不同,发展的轨迹不同,其文化积淀和文化形式均异彩纷呈,如果人类学固守异文化的研究传统,跨地区、跨国界、跨洲界的都市异

文化仍值得研究。事实上,社会变迁、技术进步正以惊人的速度使世界走向大同,经济全球化和文化全球化的浪潮不是个人或者是个别学科可以阻挡的,所以,笔者认为人类学的研究领域是文化,包括异文化和本土文化,而不仅仅是异文化。

第二,人类学以微观以长,并不源于它的本意,而是为田野研究的方法所迫。例如深度访谈只适合于小群体研究,即使将之搬到城市,不管增添多少人力,周期有多长,仍无法像田野研究那样将城市人全部访完,更何况市民的异质性远远高于乡民。如果仅从微观视角切入都市研究,难免只是窥其一斑。其实早在20世纪30年代到50年代,一大批美国人类学家就试图采用宏观论,从整体上剖析文化。如R·本尼迪克特的《菊花与剑》(1946)、M·米德和R·博特罗克斯合编的《远距离的文化研究》(1953)、A·L·克鲁伯的《文化的本质》(1952)等,都是有代表性的著作(张继焦,1996)。从宏观的角度研究都市,应避免单纯对都市亚群体或弱势群体的研究,包括都市的起源及历史演变、都市性、都市化及其比较、都市中的族群、都市问题、都市人的社会关系、都市的多元文化、都市与环境以及未来的都市等都可以纳入人类学视野之下。从微观向微观与宏观兼顾的过渡,也恰好顺应了人类学从田野研究向都市研究的转型,只是在这一过程中,方法的更新显得尤其重要。

第三,由于人类学长期使用定性方法进行田野研究,使得这一百多年的人类学学者几乎没有定量的知识背景,这在一定程度上也阻碍了田野研究的方法进化。虽然在定性研究的基础上英国人类学家曾加以创新,提出了"情境分析法"和"网络分析法"①,但这些方法仍仅适于小群体研究,而且研究的内容也有相当的局限性。将定量方法引入都市研究既是迫不得已,也是呼之欲出,因为人类学长期抗拒定量的所谓理由,包括学科的特质、知识架构以及面子问题等均在都市化和全球化的浪潮下不攻自破,每个学科都必须顺应社会的发展才能做到适者生存。在都市研究中并不是单纯使用定

---

① "情境分析法"是从一个具体事件出发,叙述某个群体的情况及其与其他群体的交往和矛盾,以此揭示在都市环境中人们的社会关系和交往动机;"网络分析法"是从个人出发,看个人在整个都市中社会关系的网络。

量,如果说要确立人类学学科新的优势,就必须将经济学、社会学习以为常的抽样调查等定量方法与田野研究的深度访谈的定性方法进行嫁接,即在定量的同时还需定性,在定性的基础上还应辅以定量。

第四,做完"田野"回来写民族志,一直是田野研究的必经之路,而这样的成果也经常被其他学科视为只是调查报告,缺乏研究性。人类学进入都市,如果只是停留在对所观察、所访谈的事实进行描述,显然无法深探复杂的都市社会,更无法在学科林立的都市寻找一席之地。增加研究性,即是从研究假设开始,通过定性和定量的方法对假设佐证或推翻,并形成对都市文化独特的人类学见解。将民族志转向研究报告,与他人分享都市文明的演进及其规律,同样是人类学转型的方向。

由此看来,都市研究是对田野研究从方法到内容的全面创新,立都市研究并不是要弃田野研究,只是人类社会在全面都市化的今天,人类学必须清醒地面对现实,广泛地拓展其研究之路,大胆地与其他学科进行合作,而不是担心被同化。在人类学发展史上,仅有的应用需求也是来自西方国家的殖民计划。从田野研究到都市研究,人类学将与其他学科一起共同参与占世界大多数人口的都市人的研究之中,而人类学独特的文化视角和人文关怀也正是人类发展所需要的,可以想见都市研究的创新将使人类学有更广泛的应用图景。

[参考文献]

[1] 包智明. 定量方法在人类学调查研究中的应用. 见:民族研究,2002(5)

[2] 恩伯,恩伯. 文化的变异. 杜杉杉译. 沈阳:辽宁人民出版社,1988

[3] 顾定国. 服务政府、服务人民:应用人类学在巨变的中国. 见:广西民族学院学报(哲社版),1998(1)

[4] 怀特. 街角社会:一个意大利人贫民区的社会结构. 北京:商务印书馆,1994

[5] 基辛. 当代文化人类学. 台北:巨流图书公司,1981. 21

[6] 李亦园. 田野图像. 济南:山东画报出版社,1999

[7] 罗伯特·F·墨菲. 文化与社会人类学引论. 北京:商务印书馆,1991

[8] 纳日碧力戈等. 人类学理论的新格局. 北京:社会科学文献出版社,2001
[9] 内斯托·加里亚·坎克里尼. 世纪末的城市文化:人类学展望. 见:国际社会科学杂志(中文版),1998(3)
[10] 王铭铭. 人类学是什么. 北京:北京大学出版社, 2002
[11] 汪宁生. 文化人类学调查——正确认识社会的方法. 北京:文物出版社, 2002
[12] 袁亚愚,徐晓禾. 当代社会学的研究方法. 四川人民出版社,1976
[13] 张继焦. 都市人类学分析方法的演进与创新. 见:世界民族,1996(1)
[14] 庄孔韶. 人类学通论. 太原:山西教育出版社, 2002

Ⅲ 研究方法运用

个案剖析



7

《科尔曼报告》对教育机会平等的研究

◆蒋逸民① 张海娜②

【摘要】"科尔曼报告"被看成是大规模和标准化实证调查的典范。科尔曼20世纪60年代对美国中小学大规模的调查旨在推动美国教育资源的均等化。他严格根据统计学的要求,规范调查操作程序,使用二阶分层随机抽样法,解决了样本代表性的问题。在数据的收集和处理阶段,他有效控制了样本估计的标准误和回收率,保证了问卷的效度,从而完成了对数据的回归分析。"科尔曼报告"对提升国内问卷调查水平有许多启示作用:①要有科学的研究精神和严谨、细致的工作态度;②问卷调查要有一套严格和规范的操作程序;③通过预调查等措施,尽量控制和减少调查中出现的统计误差;④在使用百分比等描述性统计指标的同时,自觉使用相关分析和回归分析等高级统计分析方法。

① 蒋逸民,现为华东师范大学法政学院社会学系副主任、副教授,中国现代城市研究中心研究员,香港大学华正中国教育研究中心客座研究员。1985年和1988年毕业于南京大学哲学系,获学士和硕士学位,2003年获香港大学哲学博士(教育社会学方向)学位。

② 张海娜,女,现为华东师范大学法政学院社会学系2004级硕士研究生。

在20世纪60年代中期以前,社会学家与教育改革者们有相当一致的看法,认为学校教育质量的差异是学生学习成绩差异的主要原因。人们直觉感受是如此,而且还有相当多的证据来支持这种感受。1964年美国国会通过402人权法案,要求调查美国公立学校在种族、肤色、宗教或国籍上的教育机会不平等。国会发起者希望借此研究表明,低社会经济地位的学生成绩差的原因是由于教育费用支出的不足,这样就可以为增加学校资金提供依据。

1965年9—10月,科尔曼(Coleman)受命组织了一个研究小组,采用问卷调查法,对全美约4 000所公立中小学教师、校长、地方教育官员以及1,3,6,9,12年级等五个年级约64.5万名学生进行调查,收集有关父母教育、家庭兄弟姐妹人数、家庭的教育支持,以及语言能力、阅读理解、数学、常识和非语言能力等课程测试方面的数据。科尔曼坦承研究兼具政治与理论的目的,希望根据学校差别而导致成绩差别的事实来推动学校资源的均等化。

1966年10月,经过1年系统和深入的实证调查和分析,科尔曼研究小组发表了题为《教育机会的均等》综合性研究报告,这就是著名的《科尔曼报告》。出乎意料的是,科尔曼发现,学校人员花费、实验室花费、图书馆花费和学校运作花费等学校因素基本与学生成绩无关,而家庭背景因素与学生成绩高度相关。他的主要结论是:①各个年级少数民族裔学生(亚裔美国人除外)的考试成绩低于白人学生的成绩,成绩差距从1年级到12年级呈扩大的趋势。科尔曼(Coleman,1966,p.23)写道:"除亚裔外,少数民族学生比白人学生更无信心确认他们能够改变自己的环境和未来";②少数民族学生成绩不佳可用学校以外的因素来解释,其中主要是家庭因素,如父母的教育程度、贫穷及其他环境因素;③家庭背景因素造成了学生学业成绩的差异最大,大约1/2到2/3学生成绩的差异可用家庭变量,特别是社会经济地位这一变量来解释(Coleman,et. al.,1966)。

科尔曼报告挑战了有关学校和教育的传统观念,对美国政府、学校和学术界产生了巨大的影响(Mosteller & Moynihan, 1972)。当然,报告出台后,也有些对其方法、结果和解释的批评意见。主要归纳起来有5个方面:①科尔曼没有进行纵向研究,也没有用未入学的儿童作参照组来进行对比;②研究者从学校获得的信息不一定

准确，例如，有关化学实验室是根据学校校长的回答来确认其有无；③研究者几乎没有收集关于学校社会系统的资料，也没有观察教室里实际进行的教学过程，而这些对学生的成绩可能有影响；④科尔曼假设非学校（家庭背景）因素在因果上先于学校因素，因而在评估学校和非学校变量的相对重要性时，将所有达成一致的或困惑的变异量都归因于非学校因素，导致了保守估计学校因素所解释的变异量；⑤科尔曼没有测量学校间所有变异量的可能来源，这可能模糊同一区域的学校和各学校之间的巨大差异（Mcpartland & Karweit, 1979；Karabel & Halsey, 1977）。尽管如此，试图驳倒科尔曼结论的努力并不成功（Mosteller & Moynihan, 1972）。科尔曼的发现已被其他一百多个调查反复验证，虽然结果有些差异，但科尔曼总的结论仍得到了支持。

尽管科尔曼对教育机会不平等的调查还存在着这样那样的不足，但瑕不掩瑜，他的研究被称为全球三大教育不平等研究报告之一。《科尔曼报告》被看成是大规模和标准化实证调查的典范。下面主要从样本设计和调查数据收集和处理来看看科尔曼是如何进行实证调查的。

样本设计

科尔曼对美国公立中小学教育机会平等的调查采用了二阶分层随机抽样的方法。样本设计首先考虑的因素是调查目的和可获得的资源。此次调查对美国学校、学生和教师特征进行整体评估，并对白人学生与黑人等少数民族学生进行了比较。多目的的调查设计通常取决于与设计相关的各种因素的组合：比如调查目标、期望的精确度和预算限制等。也就是说，没有单一因素可以单独决定调查设计。在此次调查的抽样设计中，行政决策起了最重要的作用，行政决定对大约 90 万名公立学校多个年级的白人和非白人学生进行调查。影响抽样设计的另一个因素是要求不在学校进行第二次抽样，这也是出于管理方面的考虑。比如，如果一个学校被选

为样本,那么就包括了所有对此次调查有兴趣各年级的学生。用邮寄方式对样本进行调查对抽样设计也有一定的影响。显然,从上述要求来看,在抽样设计中,初级抽样单位的数量应当最大化。

在准备抽样设计的过程中,主要参考了以下一些重要资料:①人口普查数据——从1960年人口普查中获得全国非白人百分比和入学率等人口特征数据。②学校名录——1962年春美国教育部曾对所有美国公立学校进行了调查。从该调查名录中可获得学校数量、年级跨度和总入学人数等数据,但该调查名录缺乏入学学生种族构成的数据。各州教育厅出版的《教育指南》及其他统计报告或多或少提供了有关学校数量、入学人数和种族构成等方面的信息,这些信息可用来更新1962年人口普查的信息。科尔曼研究小组的抽样设计可分为两个阶段。

第一阶段:建立抽样框和分配样本

抽样设计第一步是建立初级抽样框。这次抽样的初级单位是学校,因此,地方学校行政区(1965年秋美国有24 446个地方学校行政区)或3 130个县、(宗)教区和县级区都可以用作初级抽样框。这次调查选择了后者,理由是①更容易获得有关县人口普查资料和其他描述统计资料;②县具有更大的内部异质性,从抽样技术层面来看,异质性大往往更能有效地说明问题。

根据是否属于"标准城市统计区"(SMAS),将所有的县分为城市组和非城市组两大类。在新英格兰州,城市地区包括了一片毗邻的城镇。像弗吉尼亚州一些县级区并不包括在"标准城市统计区",而被看成是县。第一步抽样过程产生了2 883个抽样框,其中209个抽样框是城市地区,2 674个抽样框是城市地区以外的县。

抽样设计第二步是根据地理位置和初级抽样框中非白种人的百分比进行分层。调查包括了美国7大地区以及每个地区所包含的州。非白人组的百分比划线标准确定在①70%以上,②30%至低于70%,③10%至低于30%,④低于10%。就城市地区以外的县来说,第④小组可进一步划分成(4a)"100或更多非白人入学"以及(4b)"低于100非白人入学"。在选取样本中的抽样框之前,须解决如何在两大组(城市地区和非城市地区)和7个地区之间分配样本的问题。科尔曼研究小组所采用的样本分配程序不是最优的,但

也是恰当的，因为最优分配程序需要更为精细的人口资料。

在对每 7 个地区中城市地区和非城市地区 1,3,6,9,12 年级非白人学生注册数评估中，发现 62% 非白人学生注册数在城市地区，38% 在非城市地区。因为样本中非白人学生数确定为约 450 000 人，那么样本中分配到城市地区非白人学生数就是 279 000 人（450 000 × 0.62），分配到非城市地区的非白人学生数是 171 000 人（450 000 × 0.38）。按同样的方法在 7 个地区分配样本。比如，一个地区与全部城市地区非白人学生数的比例确定以后，这个比例便运用到 279 000 名非白人学生来确定该城市地区样本中非白人学生数。当样本规模确定后，就可以在城市地区组中采用最优分配原则。这次调查所使用的最优分配原则无疑也包含在此次抽样中，某年级被评估的非白人学生注册数抽样框等于或大于该地区这些年级所有非白人学生注册数与样本规模相除以后的商。通过运用最优分配原则，全国 21 个最大城市地区包括在样本中。按 1960 年被评估的非白人学生数在其所属的类中确定其他剩余的抽样框。在初始的随机抽样之后，按照特定的抽样比率，以系统的方式选择每一类的抽样框。最后，得到了一般抽样框数和样本抽样框数。

第二阶段：选取有 12 年级的学校和输送学校

在第一阶段被选中的每个县和城市地区的学校名录中，获得所有有 12 年级公立中学的名单。各州教育厅对送交上来的学校名单进行修正和更新，并表明每所学校非白人学生注册数的百分比，如①75.1% ~ 100%，②50.1% ~ 75.0%，③25.1% ~ 50%，④10.1% ~ 25.0%，⑤0 ~ 10.0%。根据这些比例将每个抽样框的中学划分成五组。

选取有 12 年级的学校。由于需要获得抽样框中第 12 年级中学生注册数和所有公立学校所有年级学生总注册数的信息，因此，必须从已有的中学学生注册数和年级跨度资料中获得这一信息。因为中学年级跨度变化很大（有的学校有 6 ~ 12 年级，有的却只有 11,12 年级），所以为每个地区和每个年级跨度制定了年级跨度系数，以获得抽样框中被评估的 12 年级和总注册数的必需信息。例如：用以下程序来估计抽样框中的总注册数。从美国教育部出版物《公立学校统计》（1964 年秋季号，OE-20007-64）获得 1 ~ 12 年级地区总注册数。用下列关系来计算有 t ~ 12 年级跨度中学的“年级跨

度系数",这里 t = 6,7,8,9,10,或 11:

$$\frac{\text{该地区 } 1\sim12 \text{ 年级总学生注册数}}{\text{该地区 } t\sim12 \text{ 年级总学生注册数}}$$

某抽样框中学学生注册数乘以一定的年级跨度系数,相加以后得出每一类和抽样框总的被评估学生注册数。可以通过以下方式计算出 12 年级学生注册数的年级跨度系数:用该地区第 12 年级总学生注册数代替前面所使用的关系式分子位置的该地区 1 ~ 12 年级总学生注册数。通过使用与第一阶段所运用的分配程序相似的程序,并考虑到每所学校平均非白人学生注册数,有可能确定样本中的学校数目,从而获得第二阶段每一类的第 12 年级学生数。在初始随机抽样之后,以系统的方式在每一类中选择中学,抽样率由样本中的中学数来决定。在上述工作的基础上,最后确定了抽样框中的学校总数、第二阶段抽样中被选中的中学数,以及根据地区平均率得出的样本率。

选取"输送学校"。当地学校主管官员在每个样本中学中辨认区分"输送学校"(feeder schools)以及这些学校学生的百分比。"输送学校"是给较高年级中学输送学生的中学,这些学校的学生通常会在被选样本的中学继续学习。每个向样本中学输送 90% 或以上学生的"输送学校"都被选中,按照在样本中学继续学习的学生百分比来选取其他的"输送学校"。

数据的收集和处理

收集数据的第一步是获得各州学校主管官员的支持,并在他们的协助下进一步获得各州地方学校官员的合作。1965 年 6 月 10 日,教育专员给各州教育主管官员写信,交代了此次调查的目的和程序,同时也要求各州教育主管官员安排一名职员担任州代表,协助安排当地样本学校收集数据的工作。在另一个信函里,教育专员要求各州的相关部门更新样本县的中学名册,并提供抽样设计所需学生种族构成的信息。在一些州,可从出版的《州教育厅统计报

告》和《公立学校指南》那里获得所需要的信息。

从州教育厅获得与当地学校系统沟通许可以后，教育统计助理专员写信给样本中学所在地的地方学校管理者，信中提到已得到相关部门的许可，告诉他们州代表的名字，概述了调查的目的和程序，告知将要问及有关学生种族和家庭背景方面的一些问题。同时，也列出被选为样本的中学，要求督导提供这些中学的"输送学校"的信息。"教育考试服务中心"(ETS)在样本学校所在的县任命了许多顾问，他们可随时回答问题并进行指导。在无法通过电话联系ETS顾问的地区，ETS职员被确定为顾问。全国共确定了434名ETS顾问。

"教育考试服务中心"负责印刷所有问卷，并将这些问卷邮寄给地方学校组织。当地学校组织同意合作后，"教育考试服务中心"会收到相应的通告。地方学校组织从当地学校官员那里获得样本学校的教师数和1,3,6,9,12年级学生数，以便邮寄问卷。1965年9月初，承印商交付了调查问卷和操作手册。参与调查的督导会收到一份完整的样本名册，并被告知ETS顾问的姓名、地址和电话号码。ETS在9月10日前将相关材料运至学校。ETS顾问向每一位校长确认随调查材料一起送达的文件。由于材料送交的延误，有些学校原定9月28或30日进行的调查不得不推迟到10月份。

ETS收到了测试和问卷以后，就开始了数据处理工作。在11月中旬，ETS列出了收到完整测试材料的学校名单。教育办公室(The Office of Education)随后发信催交所缺失的督导问卷和校长问卷。在催交过程中，将督导问卷和校长问卷发至所有曾犹豫参与调查的学校，以及没有寄回问卷学校。为了取得问卷的最大回收率，删除了督导问卷和校长问卷中几个有争议的问题。最后，共收回了81%的校长问卷。

大部分学校在9月28或30日组织填写问卷和测试。有些地方收到问卷材料晚了，就延迟了填答问卷的时间。督导问卷、校长问卷和教师问卷都是自我管理问卷。各学校老师在教室让学生填答测试和问卷。ETS提供了6本问卷管理操作手册："1年级操作手册"、"3年级操作手册"、"6年级操作手册"、"9年级操作手册"、"12年级操作手册"以及"学校协调员手册"。每个年级操作手册

都有对那个年级调查过程的详细指导,包括对学生逐字逐句的指导。"学校协调员手册"对如何管理调查过程和处理学校的调查材料提供了详细的指导。此外,ETS 顾问可随时回答调查管理中出现的问题。除校长问卷和督导问卷外,所有调查问卷都配有机读计分答题纸。教师问卷、校长问卷以及 6 年级问卷、9 年级问卷、12 年级问卷的答题纸是与厚厚的调查问卷分开的。对于 1,3 年级的学生来说,答案可直接写在折叠型问卷上,然后由机器读卡评分。这一举措方便了低年级学生,避免了因在答题纸上誊写答案而可能出现的错误。除老师填写一年级问卷和三年级问卷几个栏目外,每个学生在答题纸上填写答案。校长问卷和督导问卷不是机器评分,但回答是在问卷上打孔。

ETS 负责加工处理已填答的调查资料,这涉及给测试评分和数据输入。这一阶段的主要任务包括:

(1)确认每一问卷与学校代码相匹配。每个学校每一份问卷都有唯一的系列代码,如果答题人不能正确给出系列号,那么问卷就会被重新处理直至相符为止。最后有 1.6% 的少量作废问卷。

(2)纠正答题错误,如一题多答。ETS 测试评分的程序与答案转录的程序是相同的。如果评分机器发现有一个以上的答案,那么最黑的标记就会被选为答案。它蕴涵的机理是这样的:在大多数情况下,较浅的标记往往是答题者初选答案,但由于擦不干净,较黑的标记就作为最后的答案。

(3)对测试评分和转录答案到磁带的质量控制。ETS 质量控制人员建立了质量控制程序,并保证做到以下几点:①评分机器将所有问卷的答题记录正确无误地输入磁带。②对测试内容的正确评分。③答题纸正反两面的正确匹配。④所有问卷得到解释。⑤答题人与学校信息的正确匹配。⑥评分转换要素的正确运用。

样本变异性。所有统计调查,无论是普查还是抽样,总会出现误差和不精确。在抽样调查中,总调查误差包括抽样误差和非抽样误差。后者可称为术语测量误差错误,如定义和问卷的含糊不清,未能从答题者那里获取信息,获得的信息前后不一致,编码和编辑的错误,机器操作过程发生的错误,以及表格方面的错误等。

因为这次调查评估是对校长、教师和学生的抽样调查而非普查,所以这次调查评估不同于全部列举的普查数据。如果从人口中

重复抽取相同大小的样本，有些样本估计会小于人口值而有些会大于人口值。抽样误反映了样本与人口值的离散程度。标准误用来测量抽样的变异性，标准误也部分测量了答题误差的影响，但没有测量数据中的系统偏差(systematic biases)。就这次调查而言，被估计全国白人学生百分比的标准误大约为3.9，而黑人学生的标准误则大约为4.8。白人学生百分比与黑人学生百分比之间差异在统计学上达到5%显著水平。

回收率。在1 170所样本中学中，约70%(818所)的学校寄回了有效的校长问卷，67%(780所)的学校寄回了学生问卷及相关测验。只有59%(689所)的学校同时寄回了校长问卷和学生问卷。由于问卷管理和邮寄中出现了严重差错，许多校长问卷无法辨认，未回收问卷的清单也做不出来。这一错误更为严重的后果是丢失了有关学生种族构成的详细信息，因为只有校长问卷(P-43项目)才需要填答学校白人学生的百分比，而学生问卷只需要选择自己所属的民族。大约74%(2 377名)的小学校长寄回了问卷。在回收了两份问卷的689所学校中，白人学生的平均回收率为75.4%，而非白人学生的平均回收率为73.1%。

问卷回答信度。为了弄清学生在回答有关自身、学校教育和家庭等问题中出现测量误差的一些表现，进行了小范围的预调查。预调查的目的是找出引起测量误差的可能因素。由于不同地区的大多数因素是相似的，因此具有普遍的价值。根据预调查对问卷进行修改，修改的问卷主要是针对3年级，6年级，9年级和12年级学生，并使用了学校调查问卷中的一些题项。

在田纳西州两个地区(中等城市和农村县)的学校，班主任让700名学生填答问卷。地区督导分别选取了可以代表各自地区特征的班级。3年级，6年级，9年级和12年级学生分别为165人、171人、173人、191人。在700名学生中，非白人学生数为180人。非白人学生少的原因是，这两个地区的非白人孩子已被编入各个班级，非白人学生为主的学校或班级已不复存在。班主任替每个学生完成了第二份(后续)调查问卷，班主任核实了学校记录后填写答案。为了完成问卷，班主任还对家长进行了访谈。学生问卷和后续问卷被装订在一起，并隐去姓名，从而确保回答的匿名性。

对前后两次填答问卷进行对比，发现问卷中有许多不一致的题

项,这些题项需要学生回忆一或多年前的信息,或者需要对一般信息作判断或从给定的选项中选择某一答案。有些不一致回答来自家长,比如有的家长在访谈中会把书上或杂志上的观点作为自己的预测和评估,有的家长在回答是否参加 PTA 会议时不是很坦诚。通过预调查,可以得出结论:学生对调查问卷有关他们自己、学校和家庭题项的回答有合理的正确度。

调查工具和分析技术

科尔曼对调查问卷和测验进行了精细的设计和修订,对回归分析所需要的数据和文件进行了充分的准备,并严格规定了回归分析步骤。

测验和问卷修订。1 年级测验包括了用于测量口语能力的图片词汇测验和用于测量非语言能力的关系测验和分类测验。3 年级也进行了测量口语能力的词汇图片测试,而分类和类比是对非语言能力的测量。相似的非语言测量也用于 6 年级、9 年级、12 年级和 13 年级中。3 年级还有阅读和数学测试。相似的测试也用在 6 年级、9 年级、12 年级和 13 年级等高年级。除了 9 年级、12 年级和 13 年级的"一般信息"测试外,所有所使用的测试都是以前出版的测试。"一般信息"测试包括四个领域的项目:自然科学、社会科学、机械和应用技术、人文科学和艺术。

问卷设计。为了评估问卷项目的明晰性,1965 年夏对 3 年级,6 年级,9 年级和 12 年级学生进行了问卷预调查。1 年级问卷没有进行正式的预调查,因为它是在老师一对一的帮助下进行的。预调查是按年级分组进行的,学生需要尽可能地回答问卷上的所有问题。对问卷的回答是匿名的。在答题结束后,对高年级白人和黑人学生分别进行了访谈,询问他们对问卷题项的看法以及哪些题项是有缺陷的。教师和校长问卷初稿也分发给暑期学校的学生,征求他们的意见。所有问卷初稿和意见最后都反馈给"ETS 辅导小组"(the ETS Advisory Panel)的学校督导。对预调查产生的问题和建

议进行概括并运用到最后一稿问卷的设计中。

回归分析步骤。回归分析需要进一步准备数据,回归分析所使用的变量来源于四个文档,变量是四个磁带文件(tape files)的第一个文件。①学生变量,包括测试成绩及所有来自学生问卷的信息。此文件是由每个学生一个档案(record)组成。②教师变量,是对教师问卷中所有问题的回答,以及口头技能测试的成绩。此文件是由每个教师一个档案组成。③校长变量,是对校长问卷中所有问题的回答。此文件是由每个校长一个档案组成。④督导变量,是对督导问卷中所有问题的回答。此文件是由每个学习系统一个档案组成。其具体步骤如下:

(1)建立回归分析档案的第一步是:①就每个年级来说,汇总学生变量而获得学生变量总值,称之为学生环境变量。这产生了每校一档案的文件。②将督导档案转换为当地每位校长的档案。③汇总教师变量而获得学校所有教师的平均值。此文件是由每校一档案组成。

(2)第二步包括了对每20个类(strata)每个年级的1 000名学生档案(records)的抽样(黑人和白人有8个地区类,其他每个少数民族有一个地区类),并创建了每1 000档案每个年级20个新文件,而每个档案代表了一个学生。在这个新文件里每份档案包括学生档案、学生所在学校的教师总档案、校长—督导档案、学生环境档案等。

(3)第三步建立一个含有103个变量的新文件用于回归分析,这些变量是由第二步创建档案中的变量所构建。这样就形成了每个年级有一个最终工作磁带,它包含20文件,每一文件有1 000个代表个体学生的档案。这一磁带是进行相关分析的输入磁带。

(4)为每20文件建立相关矩阵(correlation matrices)。回归分析所使用的变量是由几个指标(indexes)构成的,而这些指标是由几个项目(items)构建的。构建这些指标时,每个项目都被标准化。相同的标准差意味着每个项目有相同的权重。在每个年级构建103个变量。这些变量被冠之以"因变量"(10个测验成绩)、学生变量(15个学生问卷变量)、教师变量(20个教师集合变量)、校长加督导变量(31个校长和督导问卷变量)、学校环境变量(21个学生集合变量)。

最后用上述变量的合成来进行特别的回归,得到代表影响成绩不同类型的几个变量。

小　结

从以上对“科尔曼报告”的样本设计和数据处理分析可以看出,科尔曼是严格根据统计学的要求来进行调查研究的。他调查的样本很大,地区差异性也大。他使用二阶分层随机抽样法,先建立抽样框,然后选取有 12 年级学校和“输送学校”,就解决了样本代表性的问题。在数据的收集和处理阶段,在教育考试服务中心专业技术服务的配合下,与各州学校主管官员、地方学校管理者和学校合作,解决了测试评分和数据输入的问题,有效控制了样本估计的标准误和回收率,修订了测验和问卷,保证了问卷回答的效度,从而完成了对数据的回归分析。

“科尔曼报告”对我国的调查研究至少有四点启发:①要有科学的研究精神和态度。科尔曼调查的每一阶段和每一步都体现了科学、严谨和细致的工作态度和品质,这是值得认真学习的。②要有严格和规范的调查操作程序。反观国内有些调查比较粗,较多注意统计结果,忽视调查过程的规范性。比如,较少考虑问卷设计的信度和效度,似乎只要设计出问卷,就有了科学的答案。③尽量控制和减少调查中出现的统计误差。抽样调查过程中出现抽样误差和非抽样误差都是正常的,问题是如何控制这些误差。概念界定不清和术语表达含糊,很难有效地控制误差,重要的是要有控制统计误差的意识。④自觉使用高级统计方法。统计分析有描述性统计学和推论性的统计学,“科尔曼报告”较多运用了回归分析和相关分析等高级统计分析的方法,为深入细致地把握对象及其关系提供了保证。但由于种种原因,国内学者使用高级统计技术还不普遍,使用百分比等描述性的统计学还比较多。要提升国内调查研究方法的水平,就要自觉地运用各种统计方法,特别是高级统计方法。

[参考文献]

[1] Coleman, J. S. *et al.* (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Department of Education, Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

[2] Karabel, J. and Halsey, A. H. (ed.) (1977). *Power and Ideology in Education.* New York: Oxford University Press.

[3] Mcpartland, J. M. and Karweit, N. (1979). Research on educational effects. In Walbery, H. J. (ed.), *Educational Environments and Effects: Evaluation, Policy, and Productivity.* Berkeley, California: Cutrhan.

[4] Mosteller, F. and Moynihan, D. P. (1972). *On Equality of Educational Opportunity.* New York: Pandom House.

8

质性研究中的网络介入

——以对大学生同性恋者的个案访谈为例

◆张小山① 刘 影②

【摘要】网络介入式研究，是指通过互联网与被访者接触并收集资料的研究方法。已有学者以网络为媒介进行定量的调查，但将网络引入质性研究中的尝试尚不多见。本文以华中某市高校同性恋者的个案研究为例，从敏感话题和良好沟通两方面阐明网络介入在质性研究中的必要性，并指出网络介入式研究所具有的突出优点：超越时空限制；对被访者打扰较少；访谈过程相对宽松；省时省钱，时效性较强等。文章还介绍了网络介入式研究的三种具体形式（电子邮件、OICQ 及聊天室）的操作方法，进而就网络介入式的质性研究所必须面临的效度威胁、现场进入技术和道德困惑等问题进行了讨论。

---

① 张小山，毕业于北京大学社会学系硕士研究生班，现为华中科技大学社会学系副教授。主要从事社会学理论与方法的教学与研究，对社会科学方法论有较浓兴趣。

② 刘影，华中科技大学社会学系 2004 级硕士研究生，对家庭社会学和质性研究方法有较浓兴趣。

本文所谓的网络介入，是指通过互联网与受访者接触并收集相关资料的研究方法（董海军，风笑天，2003）。1999 年到 2000 年，中国人民大学性社会学研究所潘绥铭教授创造性地采用了电脑问卷调查法，以“人机应答”相结合的方式通过随机抽样对全国 4 842 位年龄在 20～64 岁的居民进行了高度敏感的性问题调查，该调查以较高的应答率和应答质量而成为电脑问卷调查法的一项成功案例（王爱丽，网络文章）。该调查表明运用新的技术手段从事社会研究的必要性和可行性，尽管它并不属于我们这里所说的网络介入式的研究方法，但二者却有不少相似之处。事实上，近年来国内已有越来越多的学者尝试借助网络来收集资料，如赵婷婷等人（2005）所进行的“大学本科学科专业设置与就业相关性分析”的研究，就是通过网上问卷调查的方式调查了 919 名本科毕业生，调查对象覆盖除西藏、海南外的内地 29 个省（自治区、直辖市）中等规模以上的大学本科院校。通过检索已有的运用网络来收集研究资料的相关文献，我们不难发现学者们大多集中于调查研究（survey research）这种方式，即通过网站（页）进行问卷调查，利用网络收集有关数据资料并做统计分析。同时，对网络介入式研究的理论探讨也多限于定量的研究（姜婷婷，丁宁，2003；卫海英，2002；王军，张云云，2001；辛玲，2000）。但实际上，网络介入运用于社会研究中，不仅可以有量的分析，也可以有质的探究。可以说，质性研究中的网络介入，是一个值得积极尝试和深入探讨的研究方法。

本文作者于 2004 年上半年做了一个有关大学生同性恋者自我认同与感情生活的个案研究，采用的是质的方法，而资料的收集便借助了网络这一工具（刘影，张小山，2004）。通过这次研究，我们发现网络介入在质性研究中具有一定的可操作性，但同时也存在诸如网络中的效度威胁、伦理道德等问题。下面就以这一实践为例，探讨网络介入式质性研究的必要性、具体操作方法及需要注意的问题。

网络介入的必要性及其优点

我们将网络引入对同性恋者的研究,既是机缘巧合,又是必然所使。从课题本身来看,采用这种方法主要出于以下两点考虑:

敏感的话题

同性恋在中国一直是非常敏感的话题,即使是普通人也多半不愿接受对相关问题的调查,而对同性恋者本人来说,由于长期处于边缘化的状态(被贴上"另类"的标签),传统的当面访谈更难于施行。潘绥铭教授有关性问题的调查也反映了相似的困境,而同性恋比一般的性问题似乎更敏感一些,且调查对象的身份往往是隐蔽的。因此,为了更加有效地、方便地接近被访者,减轻他们的顾虑并消除他们的敌意,避免高敏感性主题的研究可能遇到的高拒访情况的发生,使被访者在访问之初能够处于一个相对宽松、随意、自如,而非紧张、窘迫、尴尬的环境之中,我们选择了网络介入的方式和被访者联系,并取得了较好的效果。事实证明,对于高敏感问题的研究,通过网络的方式打开局面不失为一条值得尝试的途径,而且它给受访者提供了一种适当的表达方式,让其既愿意接受访谈又能够做出真实的回答。

更好的沟通

在我们进行研究之初所接触的个案主要是由华中某市高校"大学生同性恋亚文化研究"课题组提供的。该课题组是通过网上传送问卷的方式收集资料,而在调查过程中,有同性恋者专门给课题组发来了邮件。于是我们首先通过这些邮件地址尝试着与他们取得联系,通过真诚叙述我们的研究初衷,获得他们的理解和信任。另外,在与他们进行正式面对面的访谈前,部分被访者可能对研究内容不太确定并提出疑问,此时我们会先将访谈提纲通过邮件形式发给他们看,这样,既可以打消他们的顾虑,又可以较好保证访谈过程的顺利进行。可能有的学者会提出质疑,让被访者事先看了访谈提纲,会影响到他们回答的真实性,可能发生他们出于某种目的而

“故意这么说”的情况。但在实际操作中我们发现,那些事先看了提纲的被访者,比没有事先看过访谈提纲的被访者回答得更具体、全面,甚至有的人还准备好了生动的例子以让我们更清楚地理解他们的意思。

总之,对于某些身份往往是隐蔽的特殊人群的研究,由于对象难以确定而且极易遭到拒访,可以考虑通过网络的方式进行最初的接触,在取得受访者的信任之后,再平稳、自然地过渡到当面访问。这样做可以大大减轻对于敏感性问题的访问开始时的尴尬和难堪,降低被访者的戒备、防范心理,让被访者在较少压迫感的状态下从容回答问题。也正因为如此,被访问者通常更愿意接受网络介入式的调查或访谈。虽然在我们的研究中,网络介入和当面访问是结合起来使用的,而且我们认为这样的方式效果更好,可以相互印证,但完全利用网络进行质性研究也是可行的,同时还可以启用视频聊天等技术。

简括起来,网络介入式研究具有如下突出的优点:

(1)超越时空限制,它既可针对相距遥远的对象,又可在半夜进行访谈。

(2)对被访者打扰较少,研究者无须登门造访,也不用惊动他人(电话访问就可能出现这种情况),可由被访者选择自己方便的时候接受访谈。此法特别适合那些地位较高、身份特殊或工作忙碌、时间紧张的受访人群。

(3)访谈过程宽松,它消除了受访者面对陌生的访问员时可能产生的紧张和压迫感,可以比较从容自如地回答问题。由于匿名性较好,它对于某些敏感性问题的访谈具有较大的优势。

(4)费用低且便捷,通过网络收集研究资料可以免除交通费和通讯费,节省了传统调查中消耗的大量人力和物力,同时,它的时效性很强,可用较快的速度收集资料,缩短研究周期,提高研究效率。因此,随着互联网的普及以及相应技术的完善和提高,网络介入作为一种对传统调查方式的重要补充,其运用前景十分广阔。

网络介入的操作方法

网络介入质性研究具体包括三种主要方式:电子邮件、OICQ 及聊天室。下面我们逐一简要介绍:

电子邮件

电子邮件是网络介入的较好途径之一。如前所述,在我们的研究中最初与个案的接触就是通过电子邮件的方式进行的。从研究开始的内容介绍,到中期的资料收集,以及后期的资料分析过程中,如遇到还需补充的地方,都可通过电子邮件与被访者联系。在实际研究中,有的受访者告诉我们:"邮件是一个不错的方式,在写邮件的过程中自己可以边思考边陈述回答,以最恰当的语言准确表达自己最真实的想法。"因此,邮件不仅能够帮助我们获得所需要的资料,而且资料的质量也比较高,相关信息的有效性、准确性都有一定保证。而电子邮件这一方式的不足之处在于它的即时性稍差,如果研究者单纯依靠这种途径,资料收集的速度可能会受到一定制约。作为弥补,我们可以运用 OICQ 和聊天室这两种方法。

OICQ

做过质性研究的学者可能都有这么一个体会,即我们很难在仅仅一次访谈中就获得我们所需要的所有信息,我们还需要日后的再接触、再沟通以补充内容。但是因为同性恋这个群体的特殊敏感性,在进行这项研究时,我们不可能一次又一次地要求与他们面谈。次数多了,即使再好脾气,再有"倾诉欲"的人也会产生不耐烦的情绪,而这将对访问者与被访者的关系造成负面影响。于是,在此项研究中,我们大胆地运用了 OICQ 对话这个方式。在赢得受访者信任的基础上获取他们的 OICQ 号码,这样,一来可以及时补充访谈过程中遗漏的信息,又可以与受访者更多地交流,而这时的交流也不再仅仅局限于特定的研究内容,甚至可以"拉家常",这对于加强被访者的信任,促进双方更好的交流沟通无疑是大有益处的。推而广之,类似于 OICQ 的其他网络聊天工具,如 MSN 等亦可起到相近

的效果,在此不再一一赘述。

聊天室

除了电子邮件和OICQ外,聊天室也不失为信息获取的有效途径之一。众所周知,网络的虚拟性会有其不稳定性的一面,但同时,它也有让网络中的人更真实地表现自我的另一面功能。在网络匿名保护伞的作用下,人们在聊天室中常常会更如实地谈论有关的话题。这样,从某种程度上说,研究者就可以更加近距离地观察和了解所要研究的人群。当然,这里存在一个问题,即研究者的身份问题。在聊天室中,是仅仅作为一个观察者,保持局外人的身份,还是积极参与其中,相关的伦理道德要求往往会使研究者陷入两难困境。这在下文中将会有进一步的讨论。

网络介入面临的挑战

上面我们主要从必要性和具体方法层面论述了网络介入在质性研究中的可行性。但同时,作为一种研究方法,它也有与其他类型方法共同面临的操作层面的问题,并且因网络这一媒体的介入,这种方法甚至要经受诸如效度、道德伦理方面的更大的考验,而这种考验,也是我们研究者在研究过程中必须引起注意和深思的。

效度问题

前面大致介绍了网络介入在质性研究中的方式,有学者可能会立刻提出最大的质疑:研究的效度如何?

质性研究中所说的效度是相对的,并不是指一种绝对的"真实有效性"。当我们说某一表述是"有效的"时,我们并不是说这一表述是对该研究现象唯一正确的,我们只是表明这一表述比其他表述更为合理(陈向明,2000:390)。而当我们将网络引入到质性研究中时,我们就更不得不面对这样一个问题:网络的虚拟性让我们无法保证,在电子邮件、OICQ的另一端以及聊天室的成员就一定是我们所认为的真实对象。"他说他是同性恋者,他就一定是吗?""你如何知道你的研究结果就一定是真实的?"对于这些疑问,笔者的

理解是,在网上说"我是同性恋者"的欺骗概率要远远小于一个男生说"我是漂亮美眉"的概率。我们都知道,"同性恋者"在一般人眼中,是一个不好的标签,我们可以很轻松的给自己贴上"帅哥"、"靓女"的标签,却不会轻易给自己贴上"同性恋者"的标签,这是人之常情。因此,在与个案接触的开始阶段,我们就以这样的心态去充分相信他们。

当然,这种信任不是盲目而没有根据的,在后期的工作中,我们可以通过自己的观察验证判断,以克服"效度威胁"。比如若有的人欺骗说"我是同性恋",但当我们对他们进一步提出当面访谈的要求时,他们就可能"漏底";此外,在访谈过程中,我们也可以通过对他们表情、语言、所叙事情等多方面进行综合验证,这在具体操作中并不是一件难事。这有点类似于陈向明老师所说的"侦探法"。同时,网络技术的发展为我们克服这一挑战也提供了帮助,比如可以考虑使用视频聊天的方式收集资料。因此,网络介入是研究此类敏感话题的一个非常合适的方法,尤其在初始阶段,它是"进入现场"的一个便利的敲门砖,而其虚拟性的弱点可以通过后期的操作得以矫正。

现场进入

一般而言,与传统的质性研究相似,网络介入也同样是以取得对方的信任为基础,在具体的沟通交流中,不宜为问问题而问问题,只要不偏离研究的中心主题,研究者可以适当地与被研究者谈论一些"题外话"。在对同性恋的研究中,我们常常首先告诉他们研究初衷,对同性恋问题的态度与看法,这样做不仅有利于加深他们对我们的信任,同时,在这些看似平淡的交谈中,或许可以给研究者带来预先不曾料到的研究线索和重要启发。简言之,网络介入式的访谈与传统的当面访谈实际上有很多相同之处。下面我们着重讨论如何进入现场的技巧问题。

这里所说的现场即"网络现场"。在与一位个案(以下简称"SX")的聊天中,课题组的一员曾提出这样的疑问:"如果学校里有一个可供同性恋者互相交流沟通的平台就好了,哪怕是虚拟的网络。"SX 笑道:"有啊,只是你不知道而已嘛。有一个聊天群,我把号码告诉你吧。"在 SX 的指引下,我们找寻到一个集中了同性恋大学生的聊天群,但在填写"身份验证"时却遇到这样一个问题:到底

是"隐蔽地进入"还是"逐步暴露"？因为研究者个人身份的特殊性（并非同性恋者，即严格意义上并不具有加入该群体的资格），同时考虑到，"内隐性观察比之可能让场所中的人们觉察到他们正在被研究的外显性观察，更可能捕捉到真实发生的情形"（巴顿，1999，p169），我们尝试着运用"逐步暴露"的方式：只含糊地以"呵呵"一词填入身份验证的方框中，几日后，研究者顺利通过验证。需要特别指出的是，个案 SX 只是这个聊天群的普通成员之一，并非该"群"的创始人或关键人物，因此从质性方法来看，他并非"守门员"（gatekeeper），不具备权威性。这也为后来研究者的进入现场的失败埋下了隐患。随着时间的推进，对于研究者这样一个"只看不说"的外来人，其他成员也渐渐开始产生怀疑，又过了几日当研究者再次登录该聊天群时得到了"您已退出该群"的信息，即该"群"对研究者"关上了门"。

反思这一过程我们不难发现，研究者进入现场的失败主要归咎于两个原因：首先是守门员的问题。我们不妨做这样的设想，如果个案 SX 是这个群的创始人，或者他在这个群中具有一定的权威性，那么研究者后期的观察是否可以顺利一些？可见，守门员的选择也同样是进入网络现场的关键。尤其是在这样一个敏感群体内，要想得到大家的允许，"信任"是基础。其次，资料的收集过程，包括研究者所遇到的阻力本身也是研究的一个重要组成部分，这从侧面折射出同性恋群体的一些特征。或许我们可以给自己提出如下假设：如果当时是以完全隐蔽的方式进入该现场，那么结果又该如何？这又涉及下面要说的问题——网络介入中的伦理道德。

道德困惑

正如汉弗莱斯（Humphreys）的《茶室交易》研究一样（Neuman，2002），对于在质的研究中到底如何权衡方法与伦理一直是见仁见智。台湾学者严祥鸾说过，"研究伦理与冲突不但是参与观察最困惑的，也是最有争议的，但却是参与观察的精神。"（转引自：胡幼慧，1996，p. 214）而在我们前面所提到的网络参与观察中也面临同样的问题。当研究者正式加入到该聊天群，目睹他们的聊天方式时，是兴奋而忐忑的。兴奋在于可以如此真切地接触这个群体，感受他们的语言交流；但同时更是忐忑的，因为在这个群体中研究者本人的身份是半隐蔽的，即研究者个人的真实身份并不符合进入该

群体的条件。这种半隐蔽性的方式决定着在这样一个场合只能"听"、"看",研究者不可能像公开性研究中那样广泛地接触群内其他成员,主动了解他们的情况。研究者一方面希望可以安静地在这个现场继续观察;但同时,欺骗总不是一件令人愉快的事,即使无意于真正的欺骗。有人可能会提出,研究者可以采用完全隐蔽的方式,甚至可以假扮成"同性恋者"的身份。但对于这点我们认为需再斟酌。尤其是当涉及对个人隐私的观察时,我们应该非常谨慎,严肃认真地处理好"度"的问题。在这里,我们倾向于持这样一种态度:研究只是一方面,不是唯一目的,人与人之间最基本的信任更为重要。研究最基本的标准是无伤害原则,即对研究对象不造成什么伤害,而另一个重要标准则是不违背社会一般的道德伦理规范。所以,当该群体对研究者关上了门后,不可否认,我们失去了一次观察的机会,但换个角度说,我们不必再为违反学术伦理规范而烦恼。

研究中违反伦理的行为有多种形式,比较常见的有:研究是暗中进行的;运用假的角色、名字或身份;在某些方面对研究对象造成误导。有学者认为,社会科学家对社会负有追求真理、发展科学、增进知识的使命,因此研究者可以使用任何方法来取得所需要的信息,包括撒谎、隐瞒自己的身份等;但也有学者反对这种做法,认为使用诸如欺骗等违反伦理的行为会摧毁研究对象和社会科学家间的信任关系。我们比较赞同 Sieber(1992)的说法,"好的伦理与好的研究方法是同时并进、相辅相成的。"既然在质的研究中,我们的研究对象被看成是有血有肉、有情感的"人",而不是被塑造的物体,那么人性的标准也就超过了科学的标准。简言之,"良心安稳"不仅是对研究者本人的要求,也是对研究质量的一种追求。尤其当研究者通过网络这一特殊媒介进行质的研究,同时又涉及敏感话题时,伦理的把握显得更为重要。

[参考文献]

[1] Neuman, W. L. (2002). 社会研究方法——质化与量化取向. 朱柔若译. (台湾)扬智文化事业股份有限公司

[2] Sieber, J. E. (1992). *Planning Ethically Responsive Research.* Newbury Park: Sage.

[3] 巴顿. 质的评估与研究. 吴芝仪,李奉儒译. 台湾:桂冠图书股份有限公司,1999
[4] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究. 北京:教育科学出版社,2000
[5] 董海军,风笑天. 试析网上调查. 社会,2003(8)
[6] 胡幼慧. 质性研究理论、方法及本土女性研究实例. 台湾:巨流图书公司,1996
[7] 姜婷婷,丁宁. 方兴未艾的网上调查. 情报科学,2003(4)
[8] 刘影,张小山. 华中某市高校同性恋者的个案研究. 青年研究,2004(8)
[9] 辛玲. 试论网上调查的利与弊. 江苏统计,2000(11)
[10] 王爱丽. 一项关于社会敏感问题调查的成功例证——"电脑问卷调查法"在"中国人的性生活"调查中的应用. http://www.sociology.cass.net.cn/shxw/shxyjff/t20040930_2912.htm
[11] 王军,张云云. 我国网络调查的特点、问题及其对策. 暨南学报(哲学社会科学),2001(3)
[12] 卫海英. 网上调查方法的发展与改进. 北京统计,2002(5)
[13] 赵婷婷,吴蕾蕾,樊文强. 大学本科学科专业设置与就业的相关性分析. 清华大学教育研究,2005(2)

9 一个质化个案研究的设计

◆于泽元①

【摘要】本文是笔者在香港中文大学所做博士学位论文中的一章。在这一章的前面，是有关的理论文献分析，一般称作是文献综述。在这一章的后面，则是具体的研究发现与结论和建议。也就是说，研究设计在一个大型研究中发挥着承上启下的关系，也是一篇论文的核心和灵魂。因此，很多导师在审阅论文的时候，其他的并不看，只看研究设计做的如何以及研究结论是怎样的，就可以基本判定这个学位论文的水平。

本文提供了这样一个质化个案研究设计的过程，包括研究的基本框架、研究对象的选择、资料收集和分析的方法、研究的效度和效度控制。这样一个简单的过程应该比较容易掌握，关键看研究者把握这几个部分的功力如何。这就是质化研究的主要特征：研究者本身的素质非常重要。

在本文中，还夹杂了一些自己研究中的体悟，我想对读者也会有帮助，不妨仔细看看。

---

① 于泽元，西南大学（原西南师范大学）教育科学研究所副教授。从1989年到1999年历任中小学教师、教导主任、校长。2002年7月于原西南师范大学攻读教育学硕士学位，2005年9月于香港中文大学获得课程与教学论专业的哲学博士学位。已出版专著《课程变革与学校课程领导》、《后现代主义课程论》等，并在《教育研究》、《高等教育》研究等学术刊物上发表论文多篇。

研究设计的目的在于帮助研究者厘清研究的框架、方法和过程。香港中文大学霍秉坤(Fok, 2002)在其博士论文中概括了一个很好的研究设计的框架(图1),这里也引用来作为本研究设计的一个架构。

这个架构说明,作为一个研究,首先要提出一个可以研究的有价值的问题,在这个问题的基础上,根据文献分析提出可以研究的问题以及概念架构,然后根据研究问题、概念架构确定适切的研究方法,并确定数据分析的方法。最后还可以对研究进行反思,提出研究可能的缺陷。

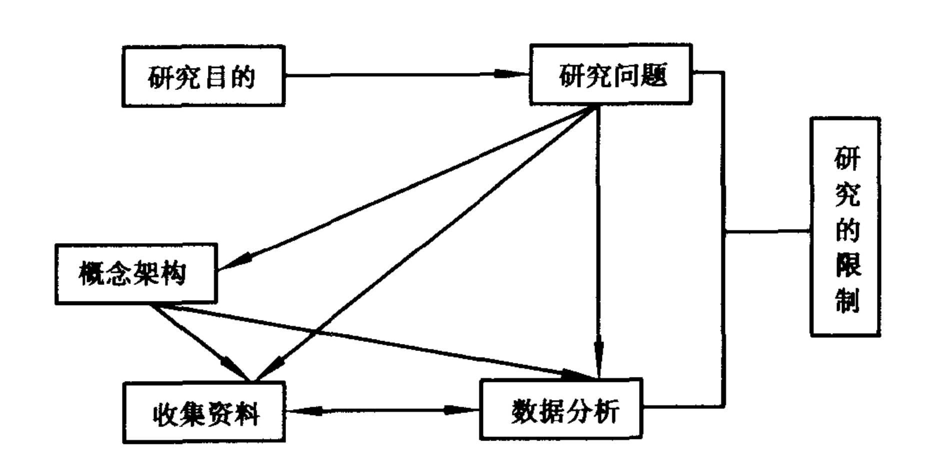


图1 研究设计的架构(Fok, 2002, p. 183)

研究目的、问题和框架

研究目的

本研究的目的在于了解新课程改革背景下学校课程领导如何影响教师参与课程改革,期望通过这个研究,了解个案学校在课程领导方面采取了哪些措施,这些措施对教师对课程改革的投入有什么影响,并从中发现现有学校课程领导的优势和问题,为今后中国内地的课程改革提出一些启示和建议。

研究问题

根据研究目的和研究框架,本研究的主要问题是:

在新课程实施的背景下,学校课程领导如何发挥作用,影响教师对新课程的投入。

这个主要问题可以从下面三个从属问题来进行具体探究:

(1)教师对新课程投入的原因是什么?

(2)学校课程领导在新课程实施过程中采取了哪些领导策略和措施?

(3)上述领导措施和策略与教师对新课程投入之间有什么联系?

主要概念的操作性定义

课程领导。在本研究中,课程领导是指课程领导者影响教师参与课程发展的过程。学校课程领导并不特指某个人或者某个职位,而是课程领导者和教师相互作用的过程,通过这个过程,使课程获得更好的发展。

学校课程领导。鉴于一些对课程领导的讨论包含了学区或者国家层面的课程领导(如:Glatthorn, 2000),本研究在课程领导前面加上"学校"二字,意在强调这种课程领导是对以学校为本位的课程发展的领导,学校课程领导的目的在于提升本校的课程发展,不含此目的的行为则不属于学校课程领导的行为。另外,为了研究方便,本研究把学校课程领导局限在学校层次上,对于不具有学校全局性的课程领导措施和策略不作过多关注。

学校课程领导者。和学校课程领导的概念相一致,本研究中的学校课程领导者指的是学校层次上的课程领导者,他们领导着学校课程和教学的全局性事务。不包括校外的,也不包括校内的中层课程领导者,如年级组长、教研组长等。根据学校的特征和研究方便的需要,本研究中的学校课程领导者主要指的是法定的课程领导者,不包括因为个人专业权威或者人格魅力而对学校课程和教学具有全局性影响的非法定人员。

新课程改革。在本研究中,新课程改革是指以2001年6月由中国教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》为标志的全国

性的基础教育课程改革。

课程实施。课程实施当前主要有三种见解:①把课程实施看作一个课程或者大纲的真实使用情况,或者是课程革新在实践中发生的一切(Fullan & Pomfret, 1977; Loucks & Lieberman, 1983; Marsh, 1992;黄政杰,1999)。②把课程实施看作是减少现存实践与课程改革所建议的实践之间的差距的过程(Leithwood, 1982, p. 253)。③还有一些人把课程实施看作是教学过程,教学是课程计划的实施(Saylor & Alexander,转引自:Miller & Seller, 1985, p. 246;黄甫全,2000)。在本研究中,采用第一种见解,注重了解在课程实施过程中,学校发生了什么。同时采用一种相互调适的课程实施研究取向,也就是说,在研究的过程中,并不把课程改革方案假定为不可变更的东西,相反注重发现和理解教师对课程改革方案的思考和行动。

教师专业发展。在本研究中,并没有清晰区分教师专业发展与教师学习、教师变化之间的区别,把他们看作是在学校环境中发生的教师通过日常的工作和学习以及短期培训提高专业水平的过程。

学校文化。从大的方面来看,文化可以看作是全体的人生,是一切生活的总体(钱穆,1979,p. 13),从小的方面来看,则可以看作是"一套普遍的生活方式或者规范"(Handy, 1993, p. 181)。本研究无意在概念上进行深入考究,而采用一个相对比较狭隘的概念,把学校文化或者教师文化看做是教师之间的关系以及由此产生的一套普遍的规范、价值和深层假定。

教师对课程改革的投入。本研究中,教师对课程改革的投入可以从四个方面来考察:①教师对课程改革的投入是建立在对课程改革方案所提出的目的和价值认同的基础上;②教师对课程改革的投入还表现在教师服从课程改革所带来的新秩序,并愿意扮演好由课程改革所要求的新的角色,实现各方面对教师的期望;③教师对课程改革的投入还表现在教师为了实现课程改革的目标和价值而愿意付出额外的努力;④教师对课程改革的投入也表现在教师愿意保持自己改革者的身份,喜爱改革、实施改革、深入研究改革,甚至能够发现改革的问题并进行适当的调适,对改革的关注不断加深,甚至达到霍尔和豪德(Hall & Hord, 1987, 2001)所提倡的"再聚焦"阶段。在本研究中,由于教师对课程改革的投入在很大程度上是一

种内心层面的东西,很难通过三个月的观察进行全面的了解,因为研究者所观察到的行为一般都可能是经过教师自我装饰的行为,对这些行动必须通过长期的、坚持不懈的观察才可能发现其背后存在的内心的真相,这显然是本研究无法达到的。因此,以上四个方面主要是通过教师自己的描述来界定,本研究中的教师对新课程改革的投入,实际上是一种教师"感觉中的"(perceived)对新课程改革的投入。但是,这并不是说,观察的数据完全没有作用,通过观察可以发现一些和教师言语一致的行为。比如一个老教师提到她对新课程改革的不满,而且在观察她上课的时候又表现出了这种不满,那么就基本上可以断定这种不满是存在的。此外,观察不同教师与领导之间的行为,可以发现一些共同的现象,也可以发现部分真实,但是要找到一个比较完整的解释,观察则是困难的。

研究框架

本研究致力于探究学校课程领导的措施和策略对教师投入课程改革的影响。通过文献综述,本研究已经得到一个理论框架。但是,由于本研究是在中国文化背景下所做的,研究者希望以一种开放的态度来研究发生在中国新课程改革中的现实,因此不希望受到已有框架过多的影响,而采取一个非常开放的架构(图2)。通过这个架构,本研究对学校课程领导的策略和措施与教师对新课程改革的投入之间的关系进行探究,并力求发现其深层的机制。

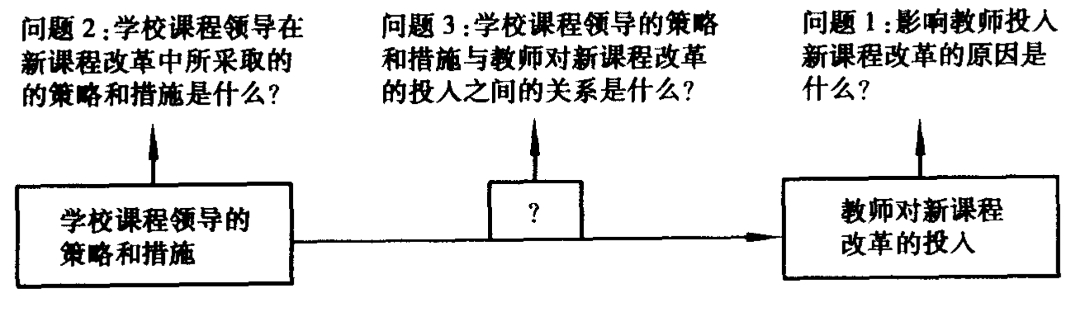


图2 研究架构

研究方法的确定

对质化研究的选择

和量化的方法相比,质化研究方法是一种以“整体观”(holism)和“情境性”(contextuality)为核心概念的探究形式,它重视社会情境的整体性,重视研究现象中“人、事、物、情境”之间的互动,重视符号语言的功能与指涉、现象产生的意义,重视研究者与被研究者自身的反思与反诘(Patton, 1990, p. 37)。因此,质化研究是以一种更自然的方式对现象进行深入的探究,需要研究者以自身为主要研究工具,尽量接近要研究的人和情境,深入了解实际中发生的事情。它也更多的关注研究问题的过程,关注人们对一些问题的想法和做法(Bogdan & Biklen, 1992; Guba & Lincoln, 1981; Patton, 1990; Yin, 2002)。根据质化研究的这些特征,本研究比较适合运用质化的方法,这是因为:

(1)本研究具有的情境性。作为一个教育现象,学校课程领导和教师之间的互动发生在学校环境中,除了学校课程领导者和教师自身的特征之外,还受到新课程改革自身的特征、学校的资源状况、文化状况等的影响。可以说,离开了具体的学校环境来谈论学校课程领导的作用,既不是本研究的目的,实际上也没有太大的意义。此外,本文所持的转型课程领导的立场也非常强调学校文化的重要作用,强调学校课程领导要根据具体的情境进行权变领导。正如富兰(Fullan, 2001a)所强调的那样,在这个变化多端的、复杂性的时代,如何做一个好的课程领导并没有一定之规,要根据事务的发展和情境的变化及时调整策略。也就是说,任何学校课程领导究竟如何,是无法离开特定的情境来解释的。至于教师的意义和动机等,都是无法离开具体的环境来讨论的,在研究中应该持一种文化—个人观(van den Berg, 2002),当然无法抛开具体的学校环境。对于教师的专业发展,也有很多研究提倡校本的教师专业发展,这更是

需要和学校情境进行结合来讨论。

(2)本研究强调在新课程改革实施过程中学校人、事、物之间的互动,尤其是学校课程领导和教师之间的互动,实质上是想探究这种互动如何应对新课程改革的实施。此外,本研究在课程改革的实施方面,持一种相互调适的立场,而相互调适本质上就是学校课程实施者和课程发展者以及其他身份者之间的一个互动过程。

(3)本研究需要深入接触研究的人和情境。由于学校课程领导这个领域尚处于初始阶段,现有的研究还没有比较可靠的研究模式,对学校这个黑匣子也没有比较清楚的了解,对于新课程的实施情况,也并不全面,因此需要深入到学校这个自然的课程实施情境中去了解更具体的情况。

对个案研究的选择

在个案研究领域,罗伯特·殷(Robert Yin)是著名的学者之一。他(Yin, 2002, pp. 13-14)①认为个案研究不是某种单纯的研究方法,而是一个综合的研究策略。他对个案研究做了如下界定:

> 个案研究是在真实生活环境中对当前的一个现象的实证研究,它特别适用于那些现象和背景之间的界限不是很清楚的研究。个案研究处理具有多个变量而不仅仅是一些数据点(data points)的特定情况,它的结果也依赖于多种的证据,并需要类似三角验证的方式进行交叉检验,它也需要从先前的理论前提的发展中获益来指导数据的收集和分析。

这个概念从两个方面说明了个案研究的特征:①个案研究的范围,主要是当前的现象,这和历史研究相对立;是在真实环境中的研究,这和量化研究相对立;适合现象和背景之间的界限不是很清楚的研究,这和其他的质化研究有所区别。②个案研究在数据收集和整理方面的特征有:变量比较多,关系复杂;信息来源多;需要通过三角验证等方法来保证研究的效度;需要有一定的理论前提等。

---

① 罗伯特·殷对个案研究方法极具建设性和指导性的描述的两本著作——《案例研究:设计与方法》和《案例研究方法的应用》——已由重庆大学出版社出版。

除了从概念上显示个案研究的特征外,殷(Yin, 2002, p.5)还把个案研究和试验、调查、档案分析、历史研究进行了对照(见表1),认为个案研究的特征有三个:主要处理"怎么办(how)"和"为什么(why)"的问题;不要求对行为事件进行控制;关注当前发生的事件。这三个特征把它和别的研究区分开来。

表1 不同研究策略适用的情境(Yin, 2002, p.5)

策 略	研究问题的形式	对事件进行控制	关注当前事件
实验	如何,为什么?	是	是
观察	谁,什么,哪里,多少?	否	是
档案分析	谁,什么,哪里,多少?	否	是/否
历史研究	如何,为什么?	否	否
个案研究	如何,为什么?	否	是

对本研究来讲,个案研究显然是一个比较合适的选择,这是因为:

- 本研究关注当前学校在课程实施中所发生的事件,目的不在于追溯历史。
- 本研究十分关注学校课程实施的情境,因此需要了解学校课程领导在真实的生活世界中所发生的事情(Sergiovanni, 1995)。
- 由于影响课程实施的因素的复杂性,本研究涉及的变量不是那么简单,比如学校课程领导要发挥作用,不仅要依赖资源系统,还要受到学校情境的影响(Hall & Hord, 2001),有些课程领导的功能也是由教师来承担的。因此,我们也很难分清哪些是要研究的现象,哪些是现象之所以发生的背景。
- 本研究既有描述性研究,也就是要了解学校课程领导在新课程改革实施过程中究竟如何促进教师参与课程实施;也有解释性研究,就是要分析学校课程领导为什么要采取这样的促进策略,这些策略的优劣等。
- 在研究学校课程领导的过程中,需要对学校的文件进行分析,对学校课程领导者和教师进行访谈,需要长时间的跟踪观察等,数据来源的多元性也符合个案研究的特征。至于数

据分析和检验方法,也和个案研究的特征相符。

个案研究有很多类别,殷(Yin, 2002)根据研究个案的数量和分析单位的数量,列举出了四个基本的个案研究的类型:①单个个案单个分析单位;②单个个案多个分析单位;③多个个案单个分析单位;④多个个案多个分析单位(见表2)。

表2 个案研究的类型

个案类型 / 分析单位	单个个案设计	多个个案设计
整体研究(单个分析单位)	类型1	类型3
植入研究(多个分析单位)	类型2	类型4

对于本研究而言,包括两个重要的变量,一个是学校课程领导,另外一个就是教师对新课程改革的投入,因此属于植入研究。

在选择单一个案研究还是多个个案研究方面,殷(2002, pp. 53-54)指出如果可以选择多个个案的话,尽量不要选择单一个案,这样可以避免把"所有的鸡蛋都放在一个篮子里"的脆弱性。尽管如此,考虑到时间和精力的限制,本研究最终只用一个个案。运用一个个案的好处就是能够更加详细地描述和深入分析,有些时候可能得出比两个个案更深刻的见解。这样本研究采取的就是类型2的研究。

个案以及分析单位的选择

在个案的选择方面,迈瑞尔姆(Merriam, 1998, pp. 60-61)认为,质化研究不能像量化研究那样进行概率抽样(probability sampling),尽管可能性抽样可以从对样本研究的结果中概括,但这种在统计意义上的概括性并不是质化研究所必须的,甚至对质化研究也是不公平的。因此,非概率抽样(nonprobability sampling)就是大多数质化研究的方法选择。非概率抽样有两个主要的方法,一个是目的性抽样,抽样方法的假设就在于研究者倾向于选择能够获得最多资料的样本(Patton, 1990, p. 169; Stake, 1995, p. 4)。另外一个主要的方法就是标准为本选择(criterion-based selection)。这种方法就是首先列出一个对你的研究十分重要的个案所应具备的标

准,然后发现和这些标准相符合的个案(LeCompte & Preissle, 1993, p.69)。迈瑞尔姆(Merriam, 1988)曾经列出一个表格来对照目的性抽样和标准为本抽样(见表3)。

表3 非概率抽样策略(Merriam, 1988, p.49)

目的性抽样	标准为本抽样
1. 极端或偏差 2. 典型的 3. 最大的差异 4. 关键的 5. 政治上具有重要性或敏感性 6. 方便	1. 初始群体 · 综合性 · 配额 · 网络 · 极端的 · 典型的 · 独特的 · 名声 · 理想的 · 比较的 2. 结果 · 理论的 · 负面的 · 差异

鉴于此次课程改革是新中国成立以来导致变化最大的一次改革,很多学校课程观念还处于模糊阶段,至于课程领导的观念并没有树立起来,根据研究目的显然并不是每一个学校都可以作为研究对象。本研究的目的在于发现学校在新课程实施的背景下学校课程领导影响教师参与课程改革的措施,因此需要对研究对象进行精心的选择。根据此研究目的,结合上述两种抽样策略,本研究所选择的案例是基于下列考虑:

(1)极端的:由于本研究希望发现一些对学校课程领导的有益启示,所以选择了中国西部一个大型城市×市十分优秀的小学B。这所学校位于×市最繁华的地段,是×市教育委员会直属的重点小学,这样的小学在全市只有两所。这所学校一向都比较注重课程和教学的改革,先导研究发现,这所学校在全国课程改革开始之前已经在有些方面做了一些改革尝试。新课程开始实施以后,学校学

习、研究的氛围很浓。可以说,这所学校是×市最好的学校中的佼佼者。

(2)典型的:本研究需要从一个比较典型的案例中发现学校课程领导影响教师参与课程实施的机制,因此必须选择在课程领导方面做得比较优秀的学校。为了选择个案学校,我曾经通过×市著名的专家学者给我推荐了五所优秀学校,通过两次的先导研究,发现这所学校在课程领导方面做得比较成功。具体表现在:①学校主要领导注重课程与教学工作,有一定的课程领导观念。如校长在课程和教学方面很有自己的思想,现在是全国选出的优秀校长代表之一。②学校的中层人员,如副校长、课程部长等也思想活跃,对课程和教学具有一定的领导能力。③教师比较团结,具有一种学习型组织的气象。④教师对课程改革投入的程度相对比较高。当然现在这些有可能是表面现象。

(3)方便:这所学校的领导对我的研究都比较欢迎,因为他们认识到本研究对学校发展具有重要意义。而我先导研究的其余几所学校的领导则有些害怕我了解太多的学校的情况。学校把关人的支持对于一个研究来说显然是一个极大的便利(陈向明,2000)。

除了选择学校之外,还要确定分析的单位。殷(Yin, 2002, p. 22)指出阐明分析单位是个案研究所必须面对的问题。在这里,研究者觉得萨默丝(Somers, 2001)所提出的四种叙事水平(four levels of narrativity)是一个很有用的概念。第一种是本体叙事(ontological narratives),这种叙事是指个体的社会行动者通过对生活经验或者事件片断进行主动选择而建构出故事,以努力获取我们生活、我们作为一个人的意义,以建构自我的身份。第二种是公众的、文化和机构的叙事(public, cultural and institutional narratives),指的是一种集体性的叙事,通过主体间的网络或机构而形成某种结构,包括我们家庭、我们工作的组织等的叙事。第三个就是概念叙事(conceptual narratives),也就是在上述两种叙事的基础上,研究者运用概念性的话语重新建构或者演绎一段时空中的本体叙事和文化或者机构叙事,以获得更清晰的见解。第四种是元叙事(meta-narratives),就是对有关现实的解释进行理论抽象。

就本研究而言,虽然不是严格的叙事研究,但是也是通过学校课程领导者和教师的讲述来发现他们的生活,发现他们的现实,因

此上述四种叙事水平具有启发意义。对于学校课程领导来说，由于本研究把课程领导看做是一种发挥影响的过程，因此倾向于从学校课程领导的整体来看待学校课程领导的作用。但是，研究者并不否定学校课程领导者，尤其是主要课程领导者的风格对学校课程决策有一定的影响，因此在以整体为分析单位的同时，有些时候也会以领导者的风格来进行一些辅助分析。对于教师的投入，由于教师数目太多（超过200人），作为一个质化研究，不可能对大多数教师一一进行研究，所以研究者倾向于把教师看做是一个具有相同文化的群体，在倾听他们个体的本体叙事的时候倾向于发现这个群体在课程改革中的“共相”。不管是对学校课程领导还是教师投入，研究者都力图在上述两种分析的基础上，建立起分析的概念，并最终抽象出理论来。

资料收集的方法

质化的个案研究通常采用多种资料收集方法（Denzin & Lincoln, 1998; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2002）。在资料收集方法上，本研究依旧沿用近来一些个案研究中常用的三种方法：文件、观察和访谈。

文 件

文件的范围实际上是很广的。李康德和普瑞索（LeCompte & Preissle, 1993, p.216）把文件界定为人造物，包括符号性的材料，如文字作品和记号；非符号性材料，如工具和家具等。林肯和古巴（Lincoln & Guba, 1985, p.275）则认为文件涵括了与研究有关的书写的、视像的、物理的材料。在本研究中，研究者收集的主要是文字性资料，因为在当前中国学校中记录所发生事件的主要材料还是文字性的。此外，还有一些音像制品也记录了学校在课程实施方面的所作所为，因此也是主要分析的对象。至于学校的一些建筑、教师进行课程改革所需要的非书写性的课程资源，研究者也在某些时候用作分析的对象。不过，必须承认，通过文件得到的信息是比较有限的，因为研究者无法对事情进行过多的追问，有些东西经过文字修饰也掩盖了事件的本来面目。

为清晰地界定要分析的文件，很多学者对个案研究要分析的资源进行了分类，其中一个简易而又实用的分类方法是迈瑞尔姆

(Merriam, 1998, pp. 112-120)所提出的,他把文件分作三类:公开或者档案性的记录、个人文件、物理材料。在本研究中,下列三类文件可能都要涉及:

(1)公开的记录。在本研究中,学校每个月都要出的工作简报,是一个详细的、重要的信息来源,从中可以发现学校在新课程改革的实施方面采取了哪些措施,当然这些书面上的措施有些可能只是文字的游戏,但是通过观察和访谈的结果对照之后就可以发现学校课程领导真的起了什么作用。此外,学校的一些宣传材料、自己办的校刊等,都可以看出学校在新课程改革实施方面的愿景或期望以及所作所为,对于研究都是很有帮助的。在中国内地,学校根据上级的考核要求,一般都对这些资料进行整理并装入档案,因此还可以通过这些材料追踪学校在新课程实施方面所发生的事情。

(2)和公开来源的资料相比,个人文件主要是指那些对个人的行动、经验和信念的描述性文件(Bogdan & Biklen, 1992, p. 132)。在中国内地的学校中,教师的主要文字材料就是有关的教案、学期计划、期末总结、写作的文章等,这些对于了解教师在新课程改革实施中所受到的影响是很有帮助的。在研究中,研究者也发现一个教师的日记给研究者提供了很好的帮助。由上级所任命的学校课程领导者,他们所写的计划和总结以及所写的文章,也给研究者提供了不少信息。

(3)物理材料。在新课程改革实施中,一个很大的问题就是课程资源问题。学校如何最有效地利用资源,如何最大可能地为教师提供可资利用的资源,如何激发教师自己开发课程资源等可以从一些教具、学校的一些建筑上看出来,对这些东西在可能的情况下也进行适当的分析。不过,本研究中这方面的材料并不是重点,因为很难从这些材料中发现教师和领导者深层的心理。

参与式观察

观察是人类认识世界的一个最基本的方法,也是质化研究收集资料的主要方式之一。观察法可以分作两类:参与式观察和非参与式观察(陈向明,2000,p. 228)。参与式观察是指观察者和被观察者一起生活、工作,在密切的相互接触和直接体验中倾听和观看他们的言行。非参与式的观察则不要求研究者直接进入被研究者的日常活动,观察者通常作为旁观者理解事情的发展过程。虽然非参

与式的观察拉开了观察者和被观察者的距离，可能更“客观”一些，并且操作起来也比较容易。但是这种方法有一定的缺陷：①观察的情境是人为制造的，被研究者知道自己在被观察，可能受到更多的“研究效应”和“社会认同”的影响；②由于与具体的场景有一定的距离，观察者可能难以了解深层的一些情况，也很难及时就遇到的疑问请教被观察者；③可能受到更多的研究条件的限制，比如听不清或者看不清。相反，参与式观察虽然容易陷入观察的情境而难以与观察者拉开距离，从而更容易受“主观”因素的影响，但是这种方式更符合自然的研究需要，不仅能够对当地的社会文化现象得到比较具体的感性认识，而且可以深入被研究者文化的内部，了解他们对自己行为意义的解释（陈向明，2000，pp. 228-230）。显然，参与式观察更符合本研究的要求，因为本研究需要从一个非常自然的情境下认识学校在新课程改革中的行动和发展。事实上，A 小学的校长和部分教师希望我能够在学校承担一定的职责，参与到他们新课程改革的实施中去。

不可否认，从事参与式观察对于我这个从事实地的理论研究不多的人来讲也是一个很大的挑战。其中最大的挑战就是如何由“局外人”变成“局内人”，同时保持双重身份。陈向明（2000，p. 142）曾经列了一个表格说明局内人和局外人的区别（见表 4）。我的打算是在学校直接承担一定的工作，但是在观察的过程中，则注意跳出当时自我的思维框框，尽量从一个局外人的角度来进行观察。

表 4 局内人和局外人的区别（陈向明，2000，p. 142）

比较程度 身份	公开与否		亲疏关系		参与程度	
局内人	隐蔽的局内人	公开的局内人	熟悉的局内人	陌生的局内人	参与型局内人	观察型局内人
局外人	隐蔽的局外人	公开的局外人	熟悉的局外人	陌生的局外人	参与型局外人	观察型局外人

陈向明（2000，p. 236）对有关观察的四个部分进行了讨论：①观察前的准备；②具体进行观察的方法和策略；③记录观察内容的方式；④观察者的自我反思。记录观察内容的方式、观察者的自

我反思放在下面资料处理部分讨论,此处主要讨论观察前的准备和观察的方法和策略。

观察前的准备包括确定观察问题、制订观察计划、设计观察提纲。观察问题是根据观察的需要而设计的,需要通过观察获得来回答的问题,这些问题是为回答研究问题服务的。虽然由于观察对象现在不可能确立,但是有几个大的观察问题还是需要提出来的,例如会议观察:

(1)学校的课程慎思和课程决策的会议中,一般有哪些人参与?这些参与的人中,谁提出了意见?不同意见是如何协调的?最终的决议和谁的意见更接近?

(2)不同的会议内容是什么?这些内容属于课程和教学哪一个具体的领域?学校经常关注的领域是什么?

(3)在学校进行教育研究的过程中,谁是学校课程领导者?他(她)们和教师是如何互动的?各自都扮演了什么角色?

课堂教学观察:

(1)教师在课堂教学过程中,哪些行为贯彻了新课程改革的理念?哪些地方不符合新课程改革的理念?

(2)这些与新课程改革相同或者不同的行为,所产生的效果是什么?

(3)能不能从教师和学生的行为中找到教师对课程改革投入的原因?

制订观察计划通常包括观察的内容、对象、范围;地点;观察的时间长短、次数;观察的方式和手段;观察的效度;观察中的伦理道德的考虑。在本研究中,最能够获取大量观察资料的对象是学校的会议,包括正式的和非正式的。通过这些会议,可以发现学校课程领导者和教师之间如何互动,如何做出决策等,也可以观察教师之间的团结程度和文化状况等;因为是参与式观察,会根据具体的情况确定观察的时间,有些时候可能不依自己的思想;在观察的过程中,尽量争取大家认可,使用录音笔,便于下去后进行整理。观察过程中,可能会由于自己的过度投入而忘记了细心观察,也可能会对别人产生暗示或者影响,这些都可能会影响到观察的效度。这些问题时常发生,但是研究者要尽量保持清醒,避免这些失误发生。至

于伦理道德问题，主要是避免观察给别人造成痛苦，所以在有些情况下，必须事先征得观察对象的同意，同时对别人的隐私问题尽量避免观察。

对于观察提纲的设计，研究者觉得不能过于详细，以免束缚观察的过程。事实上，进入现场以后，发现事先制订研究提纲的做法可行性并不高，因为很多时候，一些会议或者听课活动都很难事先安排，所以只是在观察之前，匆匆确定一些观察重点而已。这样不好的地方就是观察的效果可能不是很好，但是保证了观察量，也密切了与学校课程领导和教师之间的关系①。

具体的观察策略一般都是从开放到集中，先进行全方位观察，然后逐步聚焦。在此过程中，还要注意与被观察者进行互动，选择适切的观察内容（陈向明，2000，pp. 239-245）。在本研究中，进入任何一个场景的时候首先做的就是细心体会这个场景中的气氛、情境等，同时尽可能开放地看待所观察到的事务。然后，在上述基础上发现自己要观察的焦点，就这个焦点展开更详细的观察。在这个过程中，和学校人员进行互动的一个有效方式就是回应式（reactive）反应，而不是采取主动的行动，避免和学校人员产生误解、影响和对抗。

半结构式访谈

访谈是一种"有目的"的对话，其目的就在于研究者企图发现别人头脑中的信息（Merriam, 1998, p. 71）。派顿（Patton, 1990, p. 196）指出：

> 我们访谈别人是期望从他们那里获得无法通过直接的观察所获得的东西……我们不能观察感觉、思想和意图。我们不能观察发生在过去某个时刻的行为。我们无法观察人们如何组织他们的世

① 我认为，在研究中过度强调自己研究的目的而忽略被研究者的利益和需要的做法并不是非常道德的，所以无论是进行会议还是课堂教学观察，我一般是积极争取被观察者同意，甚至是在他们要求下进行的。这样做的坏处就是观察计划常常被打乱，但是得到了教师和领导者的支持，他们至少认为我的研究并没有打乱他们的工作，反而给他们带来很多好处，这也是和他们关系融洽的主要原因。

界以及从这个正在前进的世界中所获得的意义。我们询问人们这些方面的事情。因此,访谈的目的在于让我们能够走进别人的观点之中。

在本研究中,无论是学校课程领导者还是教师,他们的思想、意义的获得等都是需要关注的内容,而这些内容不但在文件中很难反映出来,而且也很难通过观察得到。此外,还有很多事情发生在过去,或者即使发生在现在也无法直接观察出来,因此就需要进行必要的访谈。在某种程度上,在本研究中访谈是比观察还要重要的一种研究方法。

此外,本研究处理的也是一个高度复杂的现象,尤其是需要了解领导者和教师的态度和信念等,这都要求一种深度的访谈。这种深度访谈允许研究者进入学校课程领导者和教师的内心世界,寻找他们行为的动机和原因,同时也可以灵活地针对事情的发生调整访谈的策略。

对于访谈,不同的学者提出不同的分类(Merriam, 1998, pp. 73-75; Patton, 1990, pp. 277-290)。陈向明(2000,p. 171)指出根据研究者对访谈结构的控制而言,访谈可以分为封闭型、开放型和半开放型三种类型,也称为结构型、无结构型和半结构型。结构型的访谈是指访谈是按照事先设计好的、具有固定结构的统一问卷进行访谈,也就是说,所要提出的问题、提问的顺序以及记录的方式都已经标准化了,研究者对所有的受访者都按照同样的顺序问同样的问题。在本研究中,由于研究现象的复杂性,很难确定一定要问哪些问题,显然难以对整个访谈过程进行严格的控制,因为那样可能错过一些十分重要的信息。

与结构型访谈相反,无结构型访谈则没有固定的访谈问题,受访者在访谈中占主导地位,而访谈者起的主要是辅助作用,尽量让受访者根据自己的思路进行自由联想。这种方法虽然有利于发挥受访者的积极性,但是研究者很难控制整个访谈的过程,有些时候并不能有效地获得自己想要的信息。因此,在本研究中,也不会采用这种方法,毕竟前面已经有了一个粗略的理论框架。

半结构性访谈则介于两者之间,既有一定的控制作用,又有一定的灵活性。本研究则是以研究问题为指导,在访谈的过程中尽量提出一些开放性的问题,引导受访者积极参与,同时又在一定的范

围内做出回应。不过,本研究是一个不断聚焦的过程,在不同的阶段,研究者关注的焦点有所变化。在最初的时候,研究者倾向于了解教师在新课程改革中所遇到的困难和困惑,了解教师在新课程改革中的普遍反应,然后在此基础上深入了解教师这些困难、困惑和反应的深层心理机制,尤其是通过他们在新课程改革中的“故事”来进行了解。对于学校课程领导者,同样经历了这样一个过程,先了解他们做了些什么,然后再深入追问他们做这些事情的深层心理动机。所以,从单一的阶段来看,是有一定的具体访谈问题,但是从这个研究过程来看,访谈其实是比较开放的。

在研究中,访谈对象的确定也十分重要,准确地选择访谈对象可以达到事半功倍的效果。表3所提供的非概率抽样的策略同样适用于选择访谈的对象。从中可以抽取三个参照标准:关键性、典型性和便利性。

(1)关键性:从现有的研究以及先导研究来看,担负学校课程领导作用的主要有校长、副校长、课程部的三个主任,通过他们了解整个学校课程实施的过程显然是非常必要的。此外,对于一些起关键作用的教师,如一些有经验的教师、一些在学校做科研工作的人员,也对学校课程问题有着深刻的认识,通过他们可以清楚地知道学校采取了哪些课程领导的策略和措施。对于教师,则更多选择1~4年级的教师,因为他们是全面进入新课程改革的教师。此外,6年级的教师面临毕业考试的压力,他们的心态如何,也是非常关键的。

(2)典型性:主要是选择一些具有典型意义的教师进行访谈。鉴于一些研究发现教师的年龄、工作时间、专业水平对教师的投入会产生一定的影响,研究者部分以此为依据确定研究对象,比如在本研究的访谈对象中,有即将退休的教师,也有刚刚工作不久的年轻教师,而最多的,则是30岁左右的教师,因为这类教师在学校所占的比例最大。此外,研究者还通过焦点访谈、听课等方式,发现不同投入状况的典型代表,以他们为对象进行深入访谈。

(3)便利性:在本研究中,便利性一方面指要选择那些愿意接受访谈的人员进行访谈,另外也指根据自己在学校研究情况,选择那些最可能提供有用资料的人员进行访谈。这些是通过与教师交往、焦点访谈和听课等方式来发现的。

根据这几个标准,研究者在研究中对29人进行了39人次的访谈,其中领导7人、教师22人。在后面的数据分析中,共引用24人,其中,领导7人,教师17人。有5人没有在分析中涉及,主要的原因包括:①由于访谈技巧不够,有3个教师的访谈并不成功,偏离了访谈的主题;②另外2名教师,由于研究计划的改变,访谈他们所获得的信息没有用上。

焦点团体访谈

在质化研究的访谈中,访谈还可以分为个别访谈和集体访谈两种形式,前面所讨论的半结构式访谈指的是个别访谈,也就是一个研究者和被研究者进行面对面的谈话。而焦点团体访谈则是将访谈问题集中在一个焦点上,研究者组织一群参与者就这个焦点进行讨论,通过观察群体成员之间的互动以及彼此的反应来获得研究者需要的资料(陈向明,2000,p. 211)。

本研究在最初设计的时候,实际上并没有打算使用焦点访谈的方法,但是进入现场以后,发现A小学有两百多位教师,教师对新课程改革的认识如何、对新课程的反应如何,研究者很难通过个别的教师做出判断。此外,研究者也很难发现哪些教师可能给研究者提供更丰富的信息。因此决定采用对每个年级组进行焦点访谈的方法,以便快速获得这两个方面的信息。通过与个别教师进行谈话之后,研究者发现教师普遍在新课程改革中感受到一定的困难或困惑,希望获得解脱的方法。因此研究者以"教师在新课程改革中所遇到的困难和困惑"为焦点,在学校安排下,经过一周多的时间和A小学每个年级组进行焦点访谈。通过焦点访谈,研究者发现了新课程改革中教师所共同关心的问题,有些问题由于教师之间的互动而获得了更加深刻的意义。通过焦点访谈研究者也发现了一些比较理想的访谈对象。

不过,焦点访谈也有一些弊端,最主要的弊端就是在群体当中,个体的不同特征决定了话题的方向,一些不善言谈的个体往往被一些善于言谈、具有领导欲的个体的话语所掩盖,一些真实的声音难以发出。另外一个弊端就是一些敏感话题难以得到响应。对于这些弊端,研究者在访谈时刻意进行了避免。首先,通过研究者的有效主持,尽量让每个参与访谈的人都有发言的机会;其次,抓住一些话语,通过提问引发教师深入的思考和反应。此外,研究者也发现,

B 小学的教师总体来说还是敢于发表自己的意见，他们有些话语还是非常深刻，富有批判意味。还有一点就是焦点访谈对本研究来说只是一个辅助方法，研究者最终采纳的很多见解都是不同年级组共同的见解，而且还积极判断一些话语是否是发言者真实的思想，对于一些敏感话题，一般通过个别访谈来证实。所以焦点访谈的这些弊端对本研究影响不大。

研究的流程

本研究的过程，是一个不断聚焦和对照验证的过程。在最初进入研究现场的时候，研究者发现以前的设想有很多问题。对于教师对新课程改革的投入，研究者最初的想法是把教师的投入分作几个类型，然后再探索各个类型形成的原因。但是到了研究现场后发现，对于这么大的一个学校来说，要对教师对新课程改革的投入状况做一个清晰的分类，简直是不可能的。因为在改革的背景下，教师的专业身份变得难以捉摸，从中很难发现多少一致性（MacLure，1993），他们对课程改革的投入也可能就呈现不同的状态。在很小的样本下发现一些普遍性的归类是很难有说服力的，可是作为质化研究，很难把大多数教师都作为研究对象。此外，在有所分类之后，寻找每个类型所以形成的原因，则是更为困难的事情，因为教师投入的原因十分复杂，如前面文献分析中所看到的，它不仅受到课程改革本身特征的影响，还受到学校环境和教师个人特征的影响。有些教师即使可以归入一类，他们对课程改革的投入的原因还可能是不同的。所以研究者后来实际上放弃了这一最初的设想，决定寻找教师作为一个群体在投入新课程改革中的“共相”，并根据这些“共相”来发现学校课程领导在其中所发挥的作用。

不过，为使自己访谈的教师具有一定的代表性，研究者采取了两个方法来确定研究对象。①让学校主要的课程领导根据文献分析中所列出的四个度向来为教师对新课程改革的投入打分，然后根据他们的打分发现一些比较典型的教师作为访谈对象。虽然这个方法主要是奠基在学校课程领导者自我印象的基础上，但是由于他们经常接触教师，教师对新课程改革的投入情况如何，他们在很大程度上都是了解的，所以这个主观判断还是有一定的道理。根据他们的判断，研究者一般选择四类人员：得分十分高的、得分十分低

的、得分中间的和不同领导者所给的分数差异较大的①。②和1~6年级的教师进行座谈。这个座谈有两个目的,一个就是通过座谈了解教师在新课程改革中主要有哪些困难和困惑,一个就是快速认识教师,并从中发现一些愿意述说的"信息提供者"(informant)。后来的研究证明,这两个方法都是有成效的,尤其是后一种方法,不仅使研究者迅速认识了教师,了解了教师在新课程改革中的基本思想和基本做法,还发现了一些很好的信息提供者,为后来的访谈铺平了道路。

在比较清楚地了解教师的投入状况之后,研究者开始对学校课程领导者进行访谈。这个时候的访谈实际上是有的放矢的,主要是针对教师提出的一些问题和一些主要经历来了解学校课程领导者的看法以及他们在这方面的所思和所为。

经过三个月的观察和访谈,研究者收集了大量的信息。但是在进行编码分析的时候,发现自己原有的一些焦点实际上在访谈中已经发生了一些转移,不过在现场并没有注意到,造成分析的困难。在这个时候,研究者采取了一种补救的方法,就是通过电话进行访谈。此时,由于焦点十分明确,访谈的技巧也更加成熟,获得了相当多的有用信息。

资料的处理和分析

质化研究对资料的"整理和分析"指的是根据研究的目的对所获得的原始资料进行系统化、条理化,然后逐步浓缩和集中,其最终目的是对资料进行合理的解释(陈向明,2000,p.269)。也有一些学者认为资料分析的主要任务就是从资料中间"寻找"出共同的模

---

① 在计算这四类典型教师的时候,基本上采取的是总分的方法。总共四项,每项最高分为5分,最低分为1分,经过计算,得满分的就有13人,所以把这些人算作是得分最高的;得分十分低的,就是从低到高排10人;得分中间的,就是算出平均分,围绕着平均分周围选取20人;有些教师不同领导者给打的分数总分相差有5分之多,也把他们列为重点研究的对象。不过,这种方法比较粗糙,只是为了尽快缩小研究教师的的范围而已。后来通过观察和访谈获得的数据越来越多,这种最初数据就逐渐失去了作用。

式和主题(common patterns and themes)(Gleshne & Peshkin, 1992)。

对文件的处理和分析

对文件进行分析的最好方法就是应用研究所采用的理论观点(Punch,1998,p. 232)。因此,本研究对文件处理的主要目的就是和研究的主要问题或者主题联系起来。霍秉坤(Fok,2002)曾经使用一个文件总结表,这个表格共有三个主要的条目:①文件在访谈中的作用;②文件的意义(significance);③对内容的简要总结。这个表格十分实用,在本研究中也会尝试使用这个表格。另外,他对文件进行分析的程序也很有意义,本研究也就采用“拿来主义”:

(1)参照研究问题和概念架构,详细地一读文件。把和概念架构有关的陈述标记下来。这个过程目的在于使今后的阅读聚焦于研究问题或主题。

(2)二读文件,同时填写文件总结表。通过这个过程确定文件的意义并简要概括和概念架构相关的内容。

(3)三读文件并对和概念架构相关的段落继续分析。

(4)最后,报告文件分析的发现。

观察结果的处理和分析

对于每一次的观察,都做好观察记录。可以简单地把记录分成三个部分:一个部分属于记录规范,要写上观察的标题、时间、地点、参加人员、标号和页码,这些工作都是为了回忆和检索;一部分属于事实笔记,记录在观察中所看到的事实,可以是感觉和知觉的东西;第三部分是个人思考,记录下当时自己的感受或者解释。

在观察的当时或者事后对观察结果进行反思。波格丹和比克兰(Bogdan & Biklen, 1982, pp. 87-88)提出观察者在做实地笔记的时候应该对如下几个方面进行反思:①反省自己的思维方式,也就是询问自己是如何进行观察的,如何注意到目前自己所观察的内容,自己当时是如何想的;②了解自己的研究方法和过程,也就是分析自己的观察角度、记录时使用的语言等;③对伦理问题进行反思,看自己在观察的时候是否违背了公认的伦理规则和研究规范;④反省观察者的问题前设、个人的生活经历、社会地位等对观察的影响;⑤对自己目前仍旧感到困惑的地方加以澄清。陈向明认为重点在

于对自己的思维方式和使用的方法进行反思。在观察过后,研究者有些时候也从上述几个方面做一些反思,但是不可否认,有些时候做得并不好。

除了上述及时的整理和粗浅的分析之外,还运用类似于上述文件分析的方法对观察的资料进行归类整理。

对访谈资料的整理和分析

把访谈的录音资料听写下来,转换为文字资料。注意在每一份资料上标明访谈的对象。同时写上自己在访谈时的感悟。写完之后,根据学校课程领导者和教师所处的地位不同、性质不同进行简单的归类。如教师可以分作对课程实施的抗拒者、对课程实施的欢迎者等。

上述文字资料要进行进一步的分析和整理。在这个过程中,研究者采用了斯特劳斯和考宾(Strauss & Corbin, 1990)所提倡的"扎根理论"(grounded theory)的方法。所谓扎根理论的方法,就是研究者在研究之前没有严格的理论假设,直接从原始材料中归纳出概念和命题,然后通过比较、归类等方法建立概念或命题间的联系,从而形成能够解读现实的理论。简单来说,扎根理论就是让理论在数据中扎根,并生长出来,"填平理论研究和经验研究之间尴尬的鸿沟"(Glaser & Strauss, 1967, p. vii),这样既避免了由于事先确定的理论框架扭曲现实的弊端,又通过理论的构建使个案研究具有了更广泛的推论意义,给实践以更多的启发。

扎根理论的最重要的一环就是三级编码(coding):

(1)一级编码,也称开放性登录。之所以称作"开放性",是指在这个过程中,研究者尽量搁置自己个人的"倾见"以及已有理论的"定见",真正根据数据所表达的意义对数据进行概念化(conceptualize),然后发现一些概念相互接近的类属,并根据这些类属对数据进行重新登录。在这个过程中,研究者不断地问自己:这段话语(词语)要表达一个什么意思? 这个意思对整个研究有什么意义? 通过反复追问,"让数据自己说话"。在此过程中,研究者也运用了Nvivo 软件进行系统的命名和分类,达到了事半功倍的效果。

(2)二级编码,也称关联式登录或者轴心登录。这个阶段的主要目的是发现和建立类属之间的各种联系,研究者的做法是每次对一个类属进行深度分析,在这个类属之下找出不同的部分、层次以

及这些部分、层次之间的关系，有些时候通过图表来编写这些关系。但是，仅仅从内部分析是不够的，研究者还积极思考，这些类属之中的复杂关系构成了一幅什么样的图画？这些图画对于本研究的目的具有什么样的意义？这些图画和别的图画的联系是什么？通过反复思考、对照，一个更大的图画出现了，研究的线索也逐渐清晰。

(3)三级编码，也称作核心式登录，因为在这个阶段，通过对整体图画的思考，一个核心概念或者核心类属出现了，研究者发现这个核心概念或者核心类属不但频繁出现，而且其他概念和类属都汇聚在这个概念或者类属周围，和它发生着有机的联系，再也没有任何一个概念或者类属比它更容易和其他概念和类属联系起来，因此没有任何别的概念和类属比它更能说明通过前面的编码和比较所形成的那个整体的画面。这时候，研究者觉得：哦，一定是它了！然后，以此概念或类属为核心，建立概念和类属之间的有机联系。这个时候，一个理论就建立起来了。

在这个过程中，不断地比较十分重要，教师与教师之间、教师的见解和领导者的见解之间、本校教师和外校教师之间、本研究中的发现和其他研究发现之间的不断比较十分必要，通过比较才让研究者明白现实中所发生的故事有什么意义。另外，“解释学循环”(hermeneutic cycle)(伽达默尔，1992)是一个非常有用的理论工具。所谓解释学循环，就是理解部分要以对总体的理解为基础，而对总体的理解则必须对每个部分都进行理解。在资料分析的过程中，研究者要善于在总体和部分之间进行旅行。总体包括研究的目的和规划、整个研究所呈现出来的整体图画，而部分则包括每一个概念和类属。研究者既要问这个教师在表达什么样的见解，同时也要问这样的表达在整个研究中处于什么位置，和别人的见解有什么联系。既要问整个学校呈现的是一个什么样的情境，也要问这样的情境包括了人们什么样的不同反应。第三，在这个过程中，研究者也不断阅读一些理论和研究报告，让自己分析的结果不断与已有的理论和研究结果进行对话，很多新的洞见就在这个不断对话的过程中出现了。

研究的信度和效度

质化研究和量化研究在信度和效度上有不同的见解。它一般不讨论信度问题(陈向明,1996),重点要解决的是"内部效度"问题而不是"外部效度"(Schofield, 1990),也有学者建议用"吻合度"(fittingness)来代替普遍性(generalizability)(Guba & Lincoln, 1981)。此外,"三角验证"(triangulation)也是普遍使用的提高效度的方法。

本研究希望通过以下方法来提高研究的效度:

(1)通过搜集资料的过程来提高研究的效度。通过这个过程不断提高对研究对象的敏感度以及总结和概括的能力。

(2)通过"三角验证"的方法来提高效度。具体通过研究对象和非研究对象的对比①;从课程领导者那里获得的信息和从一般教师那里获得的信息进行对照;用文献分析、深度访谈和参与式观察所获得的资料相互对照等方法来提高效度。

(3)通过和作为研究对象的学校中人员的交谈来验证自己的归纳是否正确。

(4)邀请有经验的学者,对研究的过程和结果进行评判。

---

① 这里的研究对象和非研究对象的对比,是指通过把B小学与研究者曾经深入接触过的另外一所小学的情况进行对比,以发现B小学种种课程领导和教师投入现象的原因。不过,这一对比过程是在分析数据的过程中进行的,并没有写进论文之中。

研究的可能局限

（1）时间的不足。首先，学校课程领导是一个复杂的现象，实际上和学校新课程改革的实施过程相伴随的，因此，短短的3个月时间可能只是发现其中的一部分真相。至于过程的全貌，显然无能为力。其次，时间上的另外一个遗憾是学校已经进入新课程3年了，以前的一些现象可能无法追踪。

（2）自我的局限。一是没有从事过如此长久的质化研究训练，可能会有经验不足的情况出现，而偏偏质化研究对于研究者的水平要求很高。二是学习的理论以西方理论居多，而学校课程领导和教师投入又是深深植根于文化中的概念，因此在研究过程中，可能会对中国内地一些特殊文化背景中发生的东西产生误读。

（3）研究设计的局限。由于研究者期望通过本研究对学校课程领导影响教师对新课程改革的机制有所了解，即使这个目的已经使研究十分复杂，因此可能在某种程度上，对有些研究资料不能做过于深入的分析，导致理论深度不够。

（4）个案研究本身的局限。可能会形成以偏概全的判断。

[参考文献]

[1] Bogdon, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, (2nd ed.). Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.

[2] Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Intoduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*, pp. 1-34. Thousand Oaks, California: Sage.

[3] Fok, P. (2002). Decision discourse as politics of control: a case study of the school-based curriculum tailoring scheme catering for student learning differences. Unpublished thesis for doctoral of philosophy, The Chinese U-

niversity of Hong Kong.

[4] Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), pp. 335-397.

[5] Fullan, M. (2001a). *The New Meaning of Educational Change*, (3rd ed.), New York: Teachers College Press.

[6] Glathorn A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

[7] Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Ground Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine.

[8] Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

[9] Hall, E. H. & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process.* Massachusetts: Ally & Bacon.

[10] Hall, E. H. & Hord, S. M. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes. Massachusetts:* Ally & Bacon.

[11] Handy, C. (1993), (4th ed.). Understanding the Organizations. London: Penguin. Hannay, L. M. & Seller, W. (1991). The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision.* (4), 340-357.

[12] LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, (2nd ed.). San Diego: Academic Press.

[13] Leithwood, K. A. (1982). Implementing curriculum innovations. In K. A. Leithwood (ed.). *Studies in Curriculum Decision Making*, pp. 245-267. Toronto: OISE Press.

[14] Loucks, S. F. & Lieberman, A. (1983). Curriculum implementation. In F. W. Engelish (ed.). *Fundamental Curriculum Decisions*, pp. 126-141. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

[15] Marsh, C. J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum.* London: Falmer Press.

[16] Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

[17] Miller J. P. and Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and Practice. NY.: Longman Inc.*

[18] Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, (2nd ed.). Newbury Park: Sage.

[19] Scholfield, J. W. (1990). Increasing the generalizatility of qualitative research. In Eisner, E. W. & Peshkin, A. (ed.). *Qualitative Inquiry in Education.* New York: Teachers College Press.

[20] Sergiovanni T. J. (1995). Leadership and excellence in school. In omstein A. C. & Behar L. S. (eds.). *contemporary issues in curriculum.* P. 335-346. Boston: Allyn and Bacon.

[21] Somers, M. R. (2001). *Narrativity, narrative identity, and social action: rethinking English working-class formation.* In G. Roberts (ed.). The History and Narrative Reader, pp. 354-374, London & New York: Routledge.

[22] Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Ground Theory Procedures and Techniques.* Newbury Park: Sage.

[23] van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), pp. 577-625.

[24] Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

[25] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究. 北京:教育科学出版社,1999

[26] 黄甫全(2000). 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系. 课程·教材·教法,2000(5)

[27] 黄政杰. 课程改革(第三版). 台北:汉文,1999

10 在知识的尽头，我们寻得信仰

——一次文本分析活动的思想体验

◆曲元周①

【摘要】本文是“质的研究方法”课程的一份作业。在对一篇简短的访谈记录稿的前后若干次分析过程中，作者经历了以下的思维历程：首先，作者在对文本进行分析编码的过程中意识到了逻辑背后隐含的霸权。在其后的阅读中，作者进一步反思了以下的问题：①“研究者”手中的“解释霸权”；②何为“解释”；③何为“真实”。最后，作者意识到，自己早先所有的文字，无论是开始的“逻辑分析”，还是后来的“对话阐释”，都仅仅是表达某些个人信仰的工具。作为一个“研究者”，只有意识到自己“信仰”的存在，才能从对“客观真理”的迷信中走出，摆脱制度所赋予自己的某些特权，平等地与“被研究者”展开对话，以获得不同主体之间的“理解”。

---

① 曲元周，北京大学教育学院硕士研究生。燕园平民学校项目发起人，致力于通过“赋能”的方法，辅助各类边缘群体通过文字、影像和互联网来发出自己的声音，阐释自己的生活，反抗社会精英的“代言霸权”及专家学者的“解释霸权”。

“我爱人是从事商业服务行业的，当会计。孩子上幼儿园，她得天天接送。我在家时，由我接送；我出来，接送孩子就得她去。她父母身体不太好，有时还得照顾老人。我祖母半身不遂，所以，我父母得照顾老太太，帮不了我们家的忙。这样，负担全靠她支撑了。我出来时，她也哭过。不让我出来，她觉得她对不起我；可出来了，我又觉得对不起她。她还怕我学成了，变心甩了她。我哪能呀，“糟糠之妻不能忘”，就凭她支持我出来这一点，以后就得好好营造这个家。我不爱说大话，为社会也好，为国家也好，那都是客观的；主观上主要还是想营造好这个家，没有家，哪有国呀！想想她为我付出这么多，这辈子也得好好爱她。俗话说，海枯石烂，永不变心。”

——杨钋，林小英(2001)

背　景

上面这段话是林小英老师“质的研究方法”课程中的一段文本分析课堂练习，内容是一位北大在职硕士学位班学员(化名陈宁)对于自己外出学习动机的描述。由于小英老师出差，这堂课由陈向明老师代讲。向明老师将上面这份材料发给大家，然后请大家发表一下自己对这段文字的看法，我在课堂上也发了言。课后，陈老师让我把自己的课堂发言整理下来。在这一过程中，我需要不断地对这份材料进行反思，对自己写下的文字进行反思，而自己的想法也发生了几次变化。于是，我将自己想法变化的整个过程做了一个回顾，希望对其他质的研究方法学习者能有所帮助吧。

为帮助大家理解我下面的分析，我先把往届同学对这篇文章的理解介绍一下(陈向明，林小英，2004)。

李湘萍以家庭为基本分析单位，认为这篇文章的主线在于“家庭的负担”和“家庭的营造”两部分，并指出了三个基本分析维度：时间(“现在时”和“将来时”)、现实性(“客观现实”和“主观愿望”)和主动性(“被动的责任”和“主动的争取”)。焦媛媛则以

"我"这一个体为分析单位,并将李湘萍所提出的三个维度综合为"现状"和"想法"两方面的内容对文章进行了剖析。

从事妇女研究的张立新提出了从性别的视角看待这段文本,认为这段文本隐含着男性中心的意味("男人是高姿态的,以自己为主,口气显得比较正式且堂皇……女人扮演妻子的角色,显得有些小心眼,凡事以家庭为中心")尽管陈越对此提出了质疑,但这一视角也引发了更为热烈的讨论。紧接着周俊波提出了将"我"和"妻子"作为两个独立的主体,以"决策"作为分水岭,将决策前后分两个阶段进行对照。但由于包括讨论稿整理者在内的听众们似乎都还沉浸在"性别"讨论的热烈气氛中,讨论稿整理者只讨论了周俊波对于词语的选择渗透了他的"性别角色",而对周俊波的观点本身并没有进行详细的介绍。

孙磊和汪琪也提出了他们的看法。在孙磊的图中,孩子是这一过程的中心,爱人、我、家庭是围绕孩子而建立的一套循环支持系统。汪琪则忽略了"负担"的维度而强调"营造",认为这一切都是为了营造爱、家庭和感情。讨论稿整理者评论道,此二人的分析都是以家庭为中心的,这或许与二人都已结婚成家有关系。

随后,陈祉妍强调了"时间"维度的关键性,此外,尽管她并没有进行专门的提炼,从她所绘制的图(参见:陈向明,林小英,2004)中我们还可以看到,①"个人"、"家庭"两个维度已经跃然纸上;②这两个利益主体之间的收益问题("家庭收益"、"个人收益")也已经成为她的模型中的重要考量因素;③"自由选择"和"外在压力"作为一个新的维度被提出来。对于第三点,苏晓秋进行了更为深入地阐释("从叙述来看,好像有两种声音在讲话。一个是我自己的声音……一个是来自外部的舆论要求")。

那么,这么简单的一段文本,究竟在向我们传达着什么信息呢?我曾经试图寻求一个"终极"答案,然而最终我却意识到了这个"终极"答案不存在;通过不断地反思,我发现自己寻求"终极"答案过程本身就是一个重新"建构"的过程,甚至连寻求"终极"答案的动机本身也已经蕴含了自己的一些价值前设。下面这段文字描述了我的这一思考过程,拿出来与其他质的研究方法学习者分享。

第一次文本解读——课堂现场的发挥

过 程

当向明老师把材料发下来的时候，我的第一个想法是，作为一个质的研究者，首先要避免的就是自己的主观想法对文本解释过程的干扰。因此，我用了最简单的方法对这段文字进行处理：分节并概括每小节的内容，就像念小学时我们常做的那样。如下：

(1)我爱人……天天接送：(最初的状况)

(2)我在家时……全靠她支撑了：(陈宁外出带来的变化——负担转移)

(3)我出来时……甩了她：(陈妻的担心)

(4)我哪能呀……不变心：(陈宁表态，否认"变心"的可能)

由(1)～(4)我们可以得到下面的逻辑链条。为清晰起见，陈宁用 C 表示，陈妻用 Q 表示：

CQ 责任分担→C 将负担转给 Q→C 更大的个人发展与 Q 个人发展的相对停滞→C"甩掉"Q 的潜在可能→C 否认这种可能。

为了将问题更进一步清晰化，我们又可以将 CQ 看做两个利益主体，来分析这一过程中 CQ 二者之间的关系——事实上，"C 将负担转给 Q"可以看做一种 C 对 Q 的负债("对不起她")，而如果用这一"负债"的比喻，C"甩掉"Q 则意味着一种"还贷风险"。说到这里我们就不难理解，为什么陈宁会在后半部分讲了这么多的"大道理"——这实际上是一种道德承诺，用以抵消陈妻所担心的这一风险。

当我讲到这里，课堂上哄堂大笑。向明老师也笑着说道，什么专业的人就会说什么话，研究者自身的经历会影响解释的结果——我是学教育经济的。

反思——什么专业的人说什么话

对向明老师的评论,我认为还是挺有道理的。或许经济学学习的经历容易使人对"利益"问题比较敏感,因此习惯于思考各种现象背后的利益关系问题。

但另一方面,这句看似平常的话,却很容易导向一个我自己非常不喜欢的带有相对主义色彩的推论,即"真"是不存在的,"求真"仅仅是不同类人之间的一个话语政治过程。比如说,我们对某些学术问题的讨论,往往在即将切入问题内核的时候被这类恼人的话所打断:"对这个问题,我们两个专业之间的研究范式不一样,没有办法讨论"……"你是站在 A 立场上说话,我是站在 B 立场上说话,立场不一样就没有办法讨论"。如此一来,"真理"便不存在的,剩下的只有"政治"。真是这样的吗?

第二次文本解读——第一稿

过　程

为找回"求真"的可能性,我必须尝试用更加严谨的方式来证明,"还债逻辑"并非是我所强加,而是陈宁的话自身所隐含的内在逻辑。这就是我在课下的第一稿中所试图做的事情。这次,我不再仅止于"概括段意",而是对陈的每一句话进行概括和重新编码——例如,"对不起"、"付出"等都被编码为"负债"①。如果化简后得到的编码按照原始的语序自然地排列成了一套连贯的逻辑,我想这就可以认为这套逻辑并非是解释者所强加,而是陈的本意。

在解释的过程中,我按照以下几个原则进行操作:

(1)尽量避免把自己的联想插入对原文的解释之中,即使为了

---

① 不过在第二稿的实际写作过程中并未进行如此严格的编码,我也是在写作过程中逐渐地梳理自己的思路的。

要补充一个"显而易见"的道理,也要将其作为隐含前设加以注明。

(2)在概括陈的话的含义时,尽量采用"等量代换"而不删减陈的话;同时,基本不改变陈表达的语序,因为语序本身也同样蕴含着陈所提供的信息。

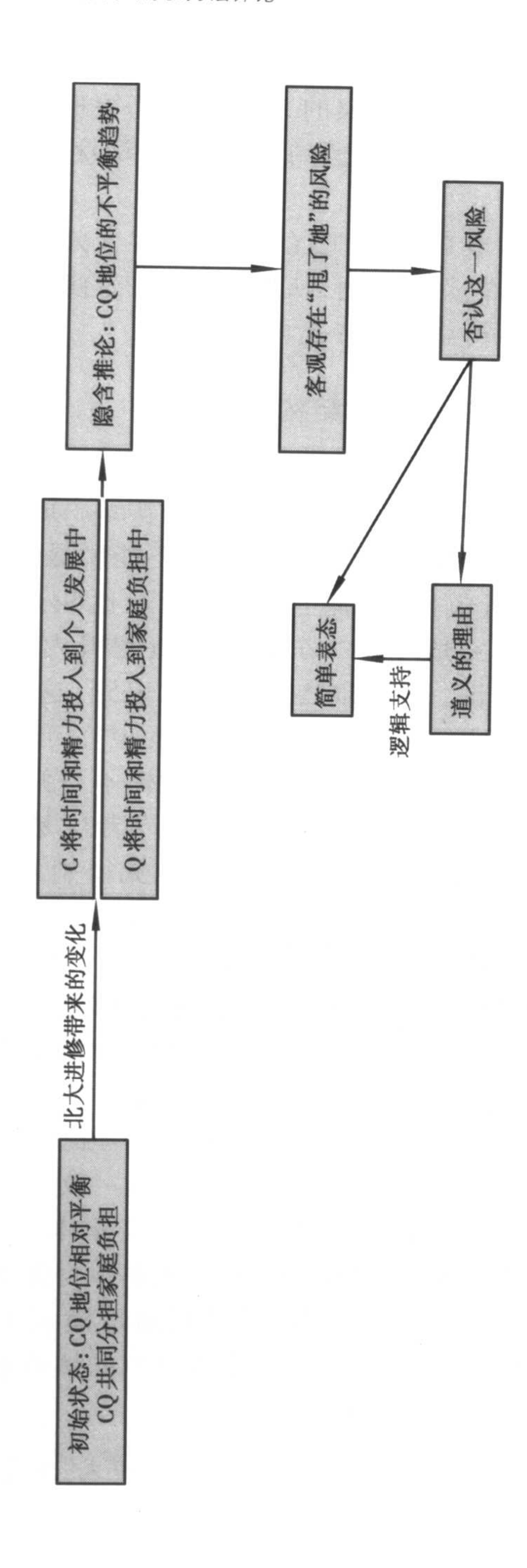
(3)当概括完成后,将重复的一些内容合并,并按照原始的语序排列,补充必需的关联词语,从而形成简洁的逻辑表达框图:

(第一稿中的相应内容详见附录)

反思——强加给文本的逻辑结构

第一稿写好之后,实际上我对这一论证的逻辑非常不满意。按照开始的预期,我认为可以将陈宁的话重新编码成为方程式一般的逻辑,但从最后的效果看,这一尝试如果不能说是失败,至少也不是很成功。文本中所包括的"隐含条件"远远比我开始想象的要多。在形式上,我似乎完成了对"陈宁的还债逻辑内生于这一文本本身"这一命题的论证,但我却已经开始意识到,这一命题的论证过程并不是严谨的——我尽管试图用三段论式的形式逻辑对这一文本进行重组,但这一文档背后所隐含的逻辑本身并不是三段论式的形式逻辑,而是情境式①(contextual)的,或者说是对话式(dialectical)的——例如,当读到"不让我出来,她觉得她对不起我;可出来了,我又觉得对不起她"的时候,对于"对不起"这一感觉,尽管通过利益关系的分析,从形式逻辑上可以讲得通,但恐怕在阅读的第一时间,没有人会从形式逻辑的角度考虑这一问题——无论是作者还是读者都不会——而是从这一文本所提供的情境下产生与当事人情感的共鸣,从而实现了对这一文本的"理解"。而在这一过程中,个人体验的影响是无论如何也甩不掉的。当我试图将文本转化为形式逻辑符号的时候,事实上已经扭曲了这一文本的内在结构。当我试图论证"陈宁的还债逻辑内生于这一文本本身"这一命题的时候,这一逻辑的前提却已经崩溃了——文本本身并非像其表面上看起来的那样是一种机械的"逻辑"结构,而是横亘于作者和读者之间的一道有机的脉络,读者通过与作者类似的体验形成共鸣而实现

① 改最后一稿的时候我在想,自己所写的"情境式"究竟是什么意思?或许就是佛家所言之"因明逻辑"?


初始状态：CQ地位相对平衡
CQ共同分担家庭负担
北大进修带来的变化
C将时间和精力投入到个人发展中
Q将时间和精力投入到家庭负担中
隐含推论：CQ地位的不平衡趋势
客观存在“甩了她”的风险
否认这一风险
道义的理由
逻辑支持
简单表态

理解。而被我称作“还债逻辑”的那种似乎带有客观性的东西，如果不是“逻辑”，那究竟又是什么呢？

这一点，是直到我在写第二稿的过程中才明白的。

第三次文本解读——对第一稿的再反思

反思1——“解释者”的霸权

当第一稿交上去以后，小英老师帮我审了稿，并给我提出了一些修改意见。然而当我再次重新看自己以前所写的那些文字的时候，又发现了新的问题，以至于自己不得不把原来的很多东西推倒重写——我发现，不但我在分析过程中所使用的形式逻辑结构是强加上去的，甚至对文本逐句的概括本身也是一个戴着有色眼镜的筛选过程：

比如说，“对不起”本来是一种人的自然感觉，为什么我看到这个词的时候，很自然地就认为这是一种两个利益主体之间的损益关系？又比如说，“想想她为我付出这么多”，为什么我又会用“欠债”这样的话来描述？“欠债”的“理性”逻辑是：还债 = 借债额 + 利息，为什么我不将其理解为“滴水之恩，当涌泉相报”的“非理性”的感恩心态？

重新看过文稿之后，我不得不又重新回到了问题的起点——我不过是带着自己在阅读文稿过程中产生的一些主观假定，对文档的内容和结构进行了重塑——表面上看，我在试图采用“客观”的“忠于文本”的形式，对文本进行重新概括编码并“还原”原始文稿的“内在逻辑”，但实际上，在“概括”和“梳理逻辑”的每一步，都渗透着我本人的意志。我不得不承认，到了这里，“求真”再次成为了不可能。

当我怀着这种态度重新回顾和审视自己的写作过程时，发现自己原以为比较“忠实原文”的概括编码过程，实际上却像扔进水里的海绵一样浸满了自己的主观想法：

首先,阅读材料的过程中,实际是我的大脑已经在自己的意识中自动地通过这些语言特征,搜索我所曾经接触的各种各样的人的形象的碎片,在大脑中重构"陈宁"的形象的过程……借助这些文字所提供的信息,我仿佛在访谈的现场,坐在陈宁的对面与其对话,揣摩在这一访谈情境下陈宁每一个字句的含义,同时也揣摩这些字句背后所揭示的"陈宁"的生活经历。而这种直觉的判断是建立在我在 24 年人生历程中接触到的每一个人、每一件事、每一本书,乃至呼吸的每一口空气的经历的基础之上的。这一判断中有经验,也有偏见①。事实上,这其实根本不是"陈宁",而是我自己所接触过的可能会说出类似的话的人。而我所写下的每一个字,都是针对这个我利用自己的生活经历所建构起来的"陈宁"的,真实的"陈宁"究竟是怎样的一个人,我根本无从知晓。

第二,对我来说,"陈宁"也不仅仅是一个需要我客观描述的对象——陈宁的每一句话都对我形成了新的刺激,促使我借助"陈宁"这一媒介来表达自己的一些想法。比如说,若不是陈宁反复地强调"为了这个家"、"爱"、"海枯石烂"这样冠冕堂皇的词句,或许我就不会从"利益"的角度切入对这一事件进行解释;若不是我受了盖里·贝克儿(Gary Becker)②的影响,若不是农村调查时接触了"多少钱能娶媳妇"这样的现象使我对"爱"这样的字眼进行重新反思,或许我也不会产生借陈宁这一"题"发挥,表达自己的那些思考。

至此,一个"真实"的陈宁消失了,留下的至多不过只是"我"的个人经历与这个纸上"陈宁"碰撞所产生的一些"我"的想法而已。

反思 2——"解释"的"测不准"悖论

那么,我们是否可能彻底消除上面所说的解释者的霸权呢?

非常不幸,仔细考虑我们会发现,当我们选择要去"解释"一段文本的时候,这一说法本身已经意味着要在某种程度上对其进行扭

---

① 更准确地说,偏见事实上就是经验,因为任何以往的经历都不可能精确地复制未来所要发生的事件。

② "经济学帝国主义"的始作俑者,用经济学分析从家庭到自杀的各种社会现象。

曲:解释的目的是为了获得理解,而理解恰恰就是从复杂的"现实"中提取出一些要素转化成为简化的"模型"的过程。比如说,我们说庐山是"岭"或者"峰",都是很方便理解的,但显然不是真实的。我们可以说,庐山是岭,然后反思自己的视角,对自己的观察做出批判:这只是观察者"横看"的结果。但如果我们只顾了真实,说庐山是"那个形状的",那就等于没说。回到陈宁的例子,如果我只是照抄一下原文,显然是最"保真"的,但却也是最没有意义的;而一旦我试图去解释,自己的主观因素便不可避免地渗入了"陈宁"的故事。

这里有一点吊诡(paradoxical)的地方:当我们试图通过解释去"求真"的时候,事物已经不再"真"了。颇有点物理学中测不准原理的意思。除非人们从"个体的解释"转向通过"对话"来实现"群体的解释",否则"求真"是不可能的①。

反思3——何为真实

当我们试图"求真"的时候,还必须回过头来考虑一下,我们究竟寻的是什么的"真"?

让我们来回顾一下这一文本的产生的来龙去脉——陈宁和他的妻子共同经历了一些事情,并相互成为彼此经历的一部分;陈宁从这段经历中不断地获得体验,并不时地在特定情境下对这一经历做出解释(如"我又觉得对不起她");陈妻也在这一过程中不断获得体验并对其经历做出解释;陈宁还会对妻子的解释做出再解释

---

① 而更为吊诡的是,对话的前提又往往依赖于共同的生活体验——没有共同体验,就无法对话;无法对话,就无法理解个体的体验。最后的结论变成了:没有共同体验,就无法理解其他个体的体验。至此,形式逻辑的符号体系已经变成了一个空壳,剩下有价值的东西只有体验了。

不禁又想到一个同样修过质的研究方法的女生发表在自己的博客上的文字,远比我上面写的这些乱七八糟的逻辑符号要简洁,也比任何学术文章更能体现出所谓"女性主义"视角的精彩。这里只摘最关键的几句:

"这也许是这个社会中最大的骗局/从出现文字开始/也许只有真诚的微笑/真诚的眼神/真诚的声音还是值得等待的。"

(如"她觉得她对不起我")。当访谈员进入陈宁的生活世界,在双方互动的过程中陈宁又会对以往的体验产生新的解释;这些解释,有些陈宁愿意在访谈员的面前说出来,有些或许宁愿藏在心里;而陈宁同时也进入了访谈员的生活世界,访谈员会根据陈宁的反应和自己的兴趣提出问题,并整理成为访谈记录。而访谈员笔下的这些文字最终呈现在我们面前,我们又反过来试图通过这些文字来还原陈宁的生活世界。

这并不是一个非常简单的过程:

首先,最"实"的当然是眼前的这些文字,而这些文字却不完全是"真"的,因为这已经是透过陈宁、访谈员等多重有色眼镜后所得到的结果。比如说,陈宁说"她觉得她对不起我"——陈宁是怎么知道的?陈妻说的?陈宁从妻子的表现看出来的?还是在访谈过程中忽然想到的?还是只是因为与"我对不起她"在修辞上比较对称,在访谈的过程中不经意中随口说出来的?究竟怎样才能算"真"呢?

第二,当我们讲"陈宁"的时候,我们也不是在讲一个静态的"实体"——陈宁的生活经历在变化,他的思想也在不断地发生着变化——外出之前的陈宁、初入北大的陈宁、刚刚坐到访谈者面前的陈宁、结束访谈后即将离开的陈宁,事实上都不是同一个人。用詹姆士的话说,人的意识是变化的,新的经验不断增加,意识也不断积累,因此意识常新而不重复,就像溪流一样,是不断流动变化着的"意识流"。我们很难讲哪一个静态的时点上的意识是"真实"的。就好像张三去打球,本来可能根本没有考虑过赢输的问题,只是想玩玩罢了——但如果这天跟他一起打球的人刚好都非常争强好胜,或者他在打球的时候一不小心看到场边有一个自己暗恋的女生在当观众,很有可能就会在这些环境的刺激下产生很强的求胜欲。结果因为遇到了一个朋友随口说了一句"我一定会赢",又不自觉地对比赛变得认真起来。那么请问,究竟"真实"的张三是在意输赢的人还是不在意输赢的人呢?这也是没法讲的。

回顾当初"求真"的想法,仿佛是试图站到一个上帝一般的"客观"观察点,对静止的"客观实在"进行拍照,获得一个绝对的、静态的图景。然而通过上面的反思,我却不得不承认,其实这样的一个图景并不存在。

结 语

然而，这个时候我又不得不回到文章开头提到的那个我所不喜欢的相对主义色彩的推论："真"是不存在的，"求真"仅仅是不同类人之间的一个话语政治过程。"真"的是这样么？

这时我想到了汪丁丁的一句话："在知识的尽头，我们寻得信仰。"我忽然意识到，我之所以对这一篇小短文傻乎乎地写了这么多乱七八糟的文字，其实只不过是出于对现在各学科、各范式"自说自话"、"老死不相往来"现象的厌恶，变着法儿论证自己的一个信仰："一套超乎'学科政治'的话语体系是可能的；不同学科背景的人相互对话理解是可能的。"

因此，尽管通过上面的文字我并没有寻到一个"真"出来，但我仍然会继续为自己的这一信仰去辩护：虽然我们永远也求不到一个"真"，但如果我们每个人都能带着"求真"的态度去思考问题，至少"对话"和"理解"是可能的。

但是，如果求"真"成为了不可能？是否就意味着我们没有必要带着"求真"的态度去思考问题了呢？恐怕也不是。

首先，只有带着求真的态度，我们才会不满足于已有的解释，尝试着寻找新的解释维度——庐山是否真的是"岭"？我侧过来看会怎么样？从上面看又会怎么样？尽管任何一个角度的观察都不能称为"真实"，但至少我们可以避免片面和狭隘，认真地面对这个"真实"世界的复杂性。

更重要的是，只有带着求真的态度，我们才能不断地对自己的主观偏见进行反思和批判，努力地将事物从自己的主观世界中一点点剥离开来——尽管完全的剥离是不可能的，但在不断反思的过程中，我们才能意识到，研究者自己不能像上帝一样俯视"真实"的世界，得到"客观"的结论；研究者和被研究者一样都只是平等的普普通通的人，研究者没有权力去用自己眼中的"客观"去替代被研究者的真实生活经历。研究过程本身，仅仅是打开了一条沟通渠道，使处在不同生活世界的人得以沟通和对话，在对话的过程中通过共鸣而形成主观的"理解"。除此以外，我们恐怕不能够走得更远。

诚然，我们可以通过五花八门的解释方法而获得种种千奇百怪的结论，我们也可以用种种方法来为这些结论寻求论据，但这些结

论却不可避免地会与人们理想中的"真实"保持一定的距离。较之这个复杂纷繁的世界,人的大脑总归是太简单了,它只能理解一些简化的模型,而每一个模型都是基于特定视角观察下的结果。而正是因为不同视角、不同研究范式和不同理论模型的存在和相互对话,人们理想中的所谓"求真"才变得可能。这也是我学习质的研究方法的一点体会。

尾 声

前一段时间向明老师建议我发表这篇小文章,需要最后进行一些小小的修改。然而当我重新读到半年前写的这篇文章的时候,发现自己在很多地方又产生了新的想法,必须动大手术才行(正像当初改第一稿的时候那样)。然而时间又不允许我这样做。这时向明老师宽慰我说:"改总要有个到头的时候。"我想了一下,也是。如文章中所言,每个人的想法都不过是流动着的、不断变化的、有局限性的、片面的、简化的模型,即使我改一辈子也改不出个"真"来。那么,还是把这些不成熟的文字交给读者,让我们通过思想的对话来寻求共鸣和相互理解吧。

尾声的尾声

最后一次读,本想检查点错别字,结果却又有了新的想法。我们每次阅读和思考,都在不断地重新解释已有的文本,用自己活的个人体验来为死去的文字赋予新的含义。算了,不再改了,只要提醒读者:无论我们如何地"理性",思考和解释就其本质而言是一个无限不循环小数——也叫"无理数"……

[参考文献]

[1] 陈向明,林小英. 如何成为质的研究者——质的研究方法的教与学. 北京:教育科学出版社,2004

[2] 杨钋,林小英. 聆听与倾诉——质的研究方法应用论文集. 北京:教育科学出版社,2001

Ⅳ 研究方法散论



11 如何能在论文中写出自己的观点
——答L同学

◆汪卫华①

L同学：

你好！

月前你致信问我“如何能在自己的论文中写出自己的观点”，并言这一疑惑“是在我们同学之间普遍存在的情况”。从我阅读各位同学的作业来看，的确存在这样的问题。而且，严格来说，写论文而能言之有物，推陈出新，原本就是件大不易的事情，否则目下学界哪会有如此多“文抄公”做些低水平重复的工作呢？所以，兹事体大，我仔细考虑再三，试图大概做一回答，但愿能够对你并诸位同学有所参考。

所谓论文，一般可分为两大类。其一是描述性的，其二是解释性的。描述性的论文或为一事一物的具体记述，或为一个问题上前人研究心得的综述总结，总而言之，是以“述”为鹄的，间或发一发议论、讲一些己见，但并非主题所在。这种论文显然并不以有没有自己的观点分别优劣，而是以条理脉络是否清楚、详略取舍是否得当、材料搜集是否齐备来分高下的。描述性论文最典型的代表就是与“史”相关的文章——无论本身就属于历史学的范畴还是其他学科的学术史、思想史文章，多归于此类。按中国哲学史大家冯友兰先生的讲法，“照着讲”是也！这样的描述性研究论文，作者的观点往往体现为“支持什么，反对什么”的表态，或者在芜杂的事实中寻根溯源，拎出可资体味的经验，抑或是值得进一步探讨的问题。

---

① 汪卫华，2002年于北京大学国关学院获得硕士学位。现为上海外国语大学法政学院教师，北京大学国际关系学院在职博士生。

在社会科学中,描述性的研究论文并不少见,但一般来说,社会科学并非为描述而描述,描述的工作往往是为了后续的解释性工作做准备——换言之,为解释性论文积累扎实、精当的素材。那么,解释性论文以何为鹄的呢?

要解释,必先有疑问,解释性论文是用以回答某一个具体问题的。比如我们了解到中国历史上很早就开始了纸币的使用、流通,而西方尽管纸币的使用时间大大晚于中国,却后来居上,发展出有益于资本主义发展壮大的金融信用体系。那么,我们可以从浩瀚的历史资料中披沙沥金,梳理中国货币史的发展脉络或者西方货币金融的演进过程,从而细密地"呈现"出"差异"之所在,做一篇描述性论文。但如果我们希望探索导致这种"差异"的原因,比如将问题陈述为"西方的信用经济为何后来居上",我们的重点就不再放在对历史事实的梳理上,而应当去回答"为什么",找出原因所在。不同的研究者可能会找到不同的原因,或归结为中国专制王朝的强大,或归结为中国小农经济的落后,或归结为历史的偶然,或归结为文化的浸染,无论正确与否,这些解释只要可以找到足够的证据支持,总可以成一家之言。所以大体来说,解释性论文一般逃不出"大胆假设,小心求证"的写法。

但"问题"怎么能够找出来呢?如果别人既已解释过了,你是否可能推陈出新呢?我们一般需要在阅读前人的工作之外,加以比较、归纳、整理。政治学名家萧公权先生曾有这么一段话,我甚觉精彩,不妨照录于下:

> 胡适先生谈治学方法,曾提出"大胆假设,小心求证"的名言。我想在假设和求证之前还有一个"放眼看书"的阶段("书"字应从广义,解作有关研究题目的事实、理论等的记载)。经过这一段工作之后,作者对研究对象才有所认识,从而提出合理的假设。有了假设,回过来向"放眼"看过,以致尚未看过的"书"中去"小心求证"。看书而不作假设,会犯"学而不思则罔"的错误。不多看书而大胆假设,更有"思而不学则殆"的危险。"小时不识月,呼作白玉盘",不识月而作的白玉盘"大胆假设",是无论如何小心去求,绝对不能得证的。这个错误的假设,无关宏旨,不至影响小儿本身或其家人的生活。"学者"、"思想家"的错误假设,非同小可,可能会产生重大

的后果。……我所谓放眼看书包括两层工作:一是尽量阅览有关的各种资料,二是极力避免主观偏见的蒙蔽。……为研究专题,搜集资料而看书,当然不是漫无目的,无所取舍的"浏览",但也不可全凭主观,只摘取与己见相符的思想或事实以为证据,而自圆其说,把一切不相符的思想事实,悉数抹煞,予以视若无睹、存而不论的处置。坦白地说,这是一个自欺欺人的下流手法。《荀子》书中有三句名言:"以仁心说,以学心听,以公心辩。"我们如果把这三句话改成"以学心读,以平心取,以公心述",便可以作为我们写学术性文字的座右铭。(萧公权:《问学谏往录》)

所以一般说来,解释性的论文也不是完全的"平地起高楼",需要立基于前人的贡献之上,我们阅读的过程,也是一点点提炼自己观点的过程。到我们自己来写的时候,大约也就成了冯友兰先生所谓的"接着讲"了。至于说接着讲到什么程度,无非取决于我们阅读和积累资料的程度,以及我们能否勤于思索。而平日里阅读的积累自然是思索的前提。子曰:不读书,无以言。大概就是这个道理。腹内空空,无食可消,自然也就提不出自己的看法。

不过,阅读代替不了观察与思考。社会科学不同于历史考据,因为我们所要解释的对象不仅仅是文献,更多的还是活生生现实中存在的问题。一篇好的解释性论文不可以只掉书袋,将张三李四王五赵六种种观点一一罗列,把甲乙丙丁戊己庚辛云云事实层层叠加,这样的文章固然是论文,但面目可憎,味同嚼蜡。令人印象深刻的社科文章大多是与现实问题有密切联系的,这也启发我们应当多观察,脑子中有了形象化的疑惑之后,再加以文献的阅读、整理、提炼,才可能形成具体的研究问题。

宋末张玉田推崇姜夔词作,曾有一段很有名的比较:"词清空则古雅峭拔,质实则凝涩晦昧,姜白石词如野云孤飞,去留无跡;吴梦窗如七宝楼台,眩人眼目,碎拆下来,不成片段。此清空、质实之说。"这固然是说文学作品的风格,但学术文章的优劣也维系于内在的灵魂。缺少一以贯之的主题和精彩的个人观点,仅仅是资料的积累和前人观点的重复,那么文章再合乎规范,文字再精致严谨,也无非是"七宝楼台,眩人眼目,碎拆下来,不成片段"而已。当然,对初学者来说,必要的笨功夫是必须要下的。等到有了一定的积累,

并不断能从现实中提炼问题,写论文形成自己的观点就不是什么难事了。说到这里,我们其实也就回到了孔夫子所言——“学而不思则罔,思而不学则殆”,如此而已。

如上意见,未知切当与否,聊备一说,仅供参考!

12

从调查误差的来源及其有效规避来看总体研究设计

——福勒《调查研究方法》[1]简评

◆舒建军[2]

在进行具体的社会学或者更广义的社会科学方面的研究之前对研究主题进行认识论和方法论的推敲是十分必要的。虽然在认识论和方法论方面，西方社会科学界的讨论源远流长，但在中国内地，这方面确实存在不少问题。虽然有这方面的课程和教学，但知识论和方法论的锤炼并没有成为学者的自觉意识，往往同研究主题隔离开了，变成了一个点缀或者装饰。把认识论和方法论贯穿到研究过程之中，同具体的研究融为一体，这不仅能使研究更为完整和全面，从学科意义上讲，别人知道你是怎么开展研究或者在哪些具体方法支撑下开展研究的就能大致了解你在某个问题上有何推进，因此，这种融合还能切实提升人类的增量知识，而不是目前所看到的，重复研究、自说自话等。

---

① 《调查研究方法》(孙振东等译)一书已由重庆大学出版社出版(具体见“万卷方法”系列丛书)。

② 舒建军，中国社会科学院社会学所博士研究生，现供职于《中国社会科学》杂志社。早期的学科训练是世界历史，专门探讨了西方中心论单一现代性叙事下的英国或者西欧近代早期的另类发展模式。现在对于非地理意义上的乡土中国问题思考得多一些。近年主要的撰述有：《待清偿与清偿过的权利》(《读书》2001 年)、《公共权利与当代中国社会》(《社会科学论坛》2004 年)、《清开“三农”壅塞的言路》(《开放时代》2004 年)等。

在从事社会调查和研究的时候,一般都知道有些什么方法进行资料的收集和整理、分析。但到具体应用时,不免盲人骑瞎马,乱点鸳鸯谱。明明相关性不强,硬要拉上一两个常用的方法充门面。更多的问题是对各研究方法应用的限度不甚了解,结果造成相当多的误差。福勒的《调查研究方法》一书很有针对性,对我们这些还刚刚入门的人来说是一个很及时和充分的提醒:总体研究设计中,从问题设计到开展调查直到整理资料的每一个环节都存在影响调查结论真实性的各种因素,认识到这些问题并有效规避,不仅仅是纯粹的技巧,它还是完善各种研究方法的题中应有之义。

福勒在开篇就直呈自己有这种意图,"本书可担当的重要角色是:全面概述了调查数据收集中的系列误差来源及其方法论议题。"

抽样误差是总体调查误差的一个重要方面。首先,福勒强调评估样本的方式不是经由结论和样本本身的特点,而是通过考查样本选择的过程。在选择样本的过程中,应注意评估抽样框的三个原则:全面性、概率的度量和有效性。在抽取一阶样本和多阶样本的过程中,不仅要注意每种抽样策略的程序,而且要注意这些抽样样本所能产生的抽样误差。在样本规模上的一些误解也得到了澄清:第一种误解过度关注样本中包含的总体的分值大小与样本规模之间的关系,福勒指出分值对抽样误差的影响微不足道;第二种误解是受了"标准调查"的影响,据此来确定自己的样本规模,这种参照显然没有从自己所要达到的研究目标和研究设计的具体方面来考虑样本规模;第三种误解同第二种有些类似,只不过看似更为科学一些,即先确定允许范围内的最大误差值或者所要求的估计值的精确度,再根据抽样变异导致的不同置信区间或者类似方法计算出保证此一精确度的样本规模,这种方法有点投机取巧,但在实际情形下行不通。决定样本规模的主要因素还是具体的分析规划,这个规划的关键部分不是估计值,而是那些重要的由一些反映总体的参数形成的子群。另外,非抽样误差与抽样误差一样需要同等对待。

在样本设计的实施过程中会出现不应答的情况。这种无回应对调查估计值会产生影响并直接使调查结果发生偏误。与无回应有关的偏误包括调查对象的不可得性和不可接近性,这方面的具体例子很多。福勒探讨了如何减少各种调查中的无回应率的方法。

在电话或当面访谈调查中为了减少由于联系不上而产生的无回应率，应集中在晚上和周末多打电话并为访谈对象提供弹性进度表以方便后续访谈。当然事先提供的材料也非常重要，例如，邮寄预告函和研究项目的关键信息并确保该项调查本身及其方式不会对访谈对象产生不利影响。当然访谈员的素质也非常重要。为了减少邮件调查中的无回应率，可做的事情有很多，例如可采取各种措施使调查问卷看上去更专业、更人性化、更引人注目，同时设计更好的自填问卷以及保持不间断的联系等。有些无回应是不可避免的，但有三种降低误差的办法，即寻找代理回应、调整统计资料并调查无回应者。使用非概率样本也应注意消除偏误。

资料收集方式的选择，诸如选择问卷邮寄、网络、电话、个人访谈还是群体填答，与抽样、研究主题、样本自身的特点以及可调配的人员和设备都直接相关；同回应率、问题形式和调查成本也有关系。每种资料收集方式各有其优缺点。尽管大多数调查只使用一种方法来收集资料，但是，考虑多种资料收集方式的集合使用，在节约总成本或者扬长避短方面可能更有优势。

社会调查的一个特点是问题的答案可以被测量。便于测量的问题需要设计。一般而言，人们并不仅仅对调查所得的回答本身感兴趣，更重要的是这些答案与被测量对象之间的关系若何。设计出的一个好问题能使得到的答案与研究人员所欲测量的内容最大相关。因此提高答案的信度和效度就非常重要。这方面做的事情主要有：要有恰当的表述并确保应答者对问题的理解相同，因此要检查问题表述是否完整、是否简洁、是否准确，要杜绝界定不明的术语以免产生不必要的误解或歧义；要避免复合问题的出现。目前定类、定序、定距和定比这四种测量方法对应四种待分析的资料，从这个角度来看，对问题的期望也能八九不离十。例如设计的问题是开放式的还是封闭式的。但这里要谨慎使用同意—不同意形式的问题，因为实际的情形可能要复杂得多。效度问题更为复杂。福勒在这里提到了很多改进效度的建议。这些建议得自一个长达20年的评估和提高测量方法的项目。例如，通过比较口述事实和各种文本记录发现应答者很准确地回答了很多问题，那些未准确回应的原因主要是应答者不明白问题的含义、答不上来、不愿意在访谈中回答等。针对这些原因，可以采取一些措施来加以克服：修改问题，确定

并对最了解情况的家庭成员进行访谈、给应答者向其他家庭成员咨询的机会、帮助应答者对答案进行评估等。来自其他研究项目的建议也很有价值,如对敏感问题,可以考虑使主观判断最小化、使精确性最大化,使用自填问卷的方式、匿名处理等。对于主观性的问题,提高其测量效度的措施则一直比较稳定,不外乎尽可能安排单一的问答、答案分类较多且严格排序、找出不同样本同一问题的答案之间的联系和区别来回应主观测量的相对性。

在进行具体的社会调查之前有必要对调查问题和调查方式进行评估。这方面的评估主要有确定调查目标、设计并测试问题,可通过核心小组讨论、初步的问题探讨、批判性系统地复查问题以及实验室访谈、安排好调查工具的具体设计、现场前测等方式来实现。福勒在讨论具体的访谈调查后指出在社会调查完成后还要防止在给资料编码和归并的过程中的误差。他详细讨论了访谈调查的实施过程和注意事项。由于访谈员的素质决定了访谈调查的回应率,而且他们还负责引导与激励受访人并以标准化的不偏不倚的方式主持访谈和答问过程,因此对访谈员的征募、选拔、培训和监督就显得尤为重要。另外,还要对访谈过程进行监控,例如要求访谈员对受访人进行标准化的介绍并进行标准化的访谈;为了检测访谈的真实性,可以给所有的受访人邮寄简短的问卷询问他们对访谈的意见,也可以要求访谈员抄回受访人的电话来检查访谈情况。这些措施并不一定能完全防止访谈员及访谈过程所产生的调查误差,因此从长远的角度来看,建立一支对研究质量和研究机构负责的常规访谈员队伍至关重要。现在中国内地有很多调查都是教师委托学生在某些时间进行社会调查,例如很多调查安排在寒暑假进行,但是很多学生只是社会调查的局外人,因为教师要的只是他提供的数据,没有将这些学生吸纳到具体的研究情境中,也没有适当的激励,因此很多调查只是例行公事。根据这样的调查所得出来的结论当然不能让人信服并引起大家的注意。

中国内地现在还盛行任务型的课题研究,很多研究机构的学者忙于申请课题,一旦课题申请通过,就将其束之高阁,最后随便写点东西交差,当然这同严肃的社会调查与研究是不相容的。在课题申请中所出现的投机倾向是值得警惕的,例如有的申请人对申请报告研究透彻,知道怎么样能够顺利通过,他们首先在课题设计上尽量

同当局的精神挂上钩，然后最关键的是利用社会调查的形式来欺骗自己和别人，强调自己的研究要进行正规的社会调查，并煞有介事地设计了常见的调查方法，整个框架看上去特别符合人们对科学的来自实际调查的知识获得的期许，但是，这种花架子的社会调查如果有专业且资深的调查方法研究专家来评估，则不堪一击。最关键的是，如果运用福勒在《调查研究方法》这本书中提到的种种误差出现的认识和规避办法来检测这样的课题申报，将使一大批伪社会调查研究现出原形。最可笑的是，在中国内地一些高等研究机构的青年研究项目关起门来自己评估，最后还以“国情调研”之类的名义出版堂而皇之地欺世盗名。

这就涉及调查研究中的道德问题。其实，上述中国内地当代社会调查研究中的现象还不仅仅是调查研究中的道德问题，更是社会科学研究中的一般伦理问题。因为调查研究中的道德问题还是比较具体的，它主要涉及对应答者、受访人的积极告知、保护、奖励以及对访谈员的保护和负责精神。因此，最后势必要求研究者在撰写调查报告的时候就自己所运用的调查方法会影响估计值的种种细节做必要的陈述，同时还要求他们演示有关数值的精度和准度的计算方法。因为这是社会调查研究的基本义务。然而，这些义务在中国内地相当多的研究报告中都没有呈现。所有这些方法论上的问题，如果从调查误差来源与有效规避的角度进行总体研究设计上的推敲是完全可以洞悉的。

YANJIU FANGFA YU FANGFALUN CONGSHU

SHEHUI KEXUE
YANJIU
FANGFA
PINGLUN



ISBN 7-5624-3689-4
定价：25.00元